http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=libr_19236_1_1310200

El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa

Alicia Gurdián-Fernández

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)
Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

San José, Costa Rica
2007

Colección : Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).

AGENCIA
ESPAÑOLA DE
COOPERACIÓN
INTERNACIONAL

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)
Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

Marvin Herrera Araya
Coordinador Regional del Proyecto

Fernando Fajardo Fernández de Bobadilla
Director Técnico del Proyecto

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Asesor del Proyecto

ISBN
978-9968-818-32-2

Diseño e Impresión:
PrintCenter, San José, Costa Rica.
printcenter@racsa.co.cr
Año 2007

Indice

Presentación IX

I. Antecedentes perspectiva Cualitativa y Cuantitativa en el Contexto de la Historia de la Ciencias 1

¿Cuáles son las bases de la polémica: Sustantivismo pro-cualitativo versus formalismo pro-cuantitativo en la filosofía griega? 5

¿Cómo se crearon las bases sociales y culturales, es decir las bases epistemológicas, para la matematización del mundo? 8

¿Qué ocurrió con La Ciencia Medieval? 14

¿Qué ocurrió en la modernidad y cómo se dio la matematización de la Naturaleza? 15

¿Cómo fue la construcción experimental de la metodología y la tecnología para la producción de datos y hechos -nivel metodológico- en la ciencia del siglo XVII? 17

¿Cuáles son algunos de los hechos significativos que caracterizan el desarrollo de la ciencia hasta el siglo XVIII? 20

Polémica de la Filosofía de las Ciencias Sociales: Positivismo decimonónico versus la hermenéutica 23

Segunda fase de la polémica: El racionalismo crítico versus la teoría crítica 28

Tercera fase de la polémica: La confrontación explicación-comprensión 30

¿Cuál ha sido la evolución histórica de la investigación cualitativa? 31

A manera de conclusión reflexiva 38

Actividad Evaluativa 48

II. ¿Cuáles son las filiaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas del Paradigma Cualitativo? 51

Punto de partida 52

¿A qué hacemos referencia cuando utilizamos el término paradigma? 56

¿A qué hacen referencia los fundamentos o supuestos ontológicos? 66

¿A qué hacen referencia los fundamentos o supuestos epistemológicos? 66

¿A qué hacen referencia los fundamentos o supuestos metodológicos? 67

Certidumbre versus incertidumbre: El quiebre de la certidumbre. 69

¿Realidad o realidades? 85

¿Cómo adoptar una perspectiva gnoseológica adecuada? 88

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa? 89

	¿Cuáles son los rasgos comunes a las diferentes modalidades de investigación cualitativa?	94
	Actividad Evaluativo	98
III.	La relación SUJETO-OBJETO	99
	La relación sujeto-objeto	101
	Rasgos epistemológicos comunes a las tres perspectivas	103
	Implicaciones	104
	El sujeto en la investigación cualitativa	107
	Del supuesto de objetividad al de subjetividad	109
	Las y los sujetos actuantes en el proceso investigativo	118
	La autobiografía intelectual	125
	Actividad Evaluativa	128
IV.	El dilema de la elección del Método	133
	El dilema de la selección del método en la investigación socio-educativa	136
	Método Hermenéutico-dialéctico	144
	Método Fenomenológico	150
	Métodos Comprensivo y Naturalista	156
	Método etnográfico	160

	Método teorización anclada o “grounded theory”	164
	Estructura y organización de un proceso de investigación cualitativa	169
	Actividad Evaluativa	174
V.	Técnicas cualitativas para la recolección de información	179
	Punto de partida	180
	Técnicas cualitativas para la recolección de la información	190
	La Observación Participante	190
	La entrevista cualitativa	197
	El análisis de experiencias: Las historias de vida	203
	Los grupos de discusión	207
	Grupo focal	213
	Actividad Evaluativa	215
VI.	¿Cuál es la credibilidad de los hallazgos?	221
	Algunas comparaciones entre enfoques: cualitativo y cuantitativo	224
	¿Qué son datos cualitativos?	228
	Análisis de datos cualitativos	229
	Análisis cualitativo de datos cualitativos	234

Triangulación 242

El rigor metodológico en el paradigma cualitativo 243

Software para el análisis de datos cualitativos 248

Actividad Evaluativa 251

Referencias Bibliográficas 253

Semblanza de la Autora 263

Nota Preliminar

Este libro es parte de la Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER) que la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) han establecido dentro del Programa de Mejora de la Calidad Educativa. En el mes de mayo del 2006 se publicó la Primera Convocatoria a Investigadores de la Educación en la que se invitaba a académicos, investigadores, profesores y funcionarios ministeriales centroamericanos a que presentaran propuestas de libros en los campos de interés para el Programa de Mejora de la Calidad Educativa. Se recibieron diecisiete propuestas que fueron evaluadas, al menos, por dos jueces independientes. Entre las propuestas mejor evaluadas un jurado, constituido por el Secretario General de la CECC, el Director del Programa de Mejora de la Calidad Educativa y un asesor del mismo Programa, seleccionó tres propuestas que, además de tener una alta calificación, presentaban una mayor congruencia con los objetivos de este Programa. Este libro es una de esas obras seleccionadas. Es importante señalar que el estilo y uso del lenguaje ha sido responsabilidad de los autores.

Presentación

En momentos en los que el horizonte de inteligibilidad de las verdades o certezas absolutas está en el centro del debate. La discusión y el examen de las teorías políticas, las económicas y las educativas, los derechos culturales, los principios éticos y los epistémicos se hacen improrrogables, es urgente iniciar un esfuerzo colectivo de diversa índole para que los países centroamericanos y la República Dominicana hagan aportes pertinentes para el debate de los aspectos mencionados. Además de otros aspectos de interés común, como lo es el caso de la temática central de este libro sobre el Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.

La investigación socio-educativa se encuentra en una disyuntiva histórica muy rica e interesante, pero a la vez muy polémica.

Una de las aristas más relevantes en dicha polémica se caracteriza por el agotamiento de la hegemonía del paradigma positivista. Otra lo es por el surgimiento de paradigmas en los cuales lo personal, lo ambiental, lo cualitativo y los derechos culturales reclaman su espacio vital.

En esta coyuntura se postuló el rescate del sujeto en la investigación socio-educativa y su importancia, la valorización de las prácticas cotidianas particulares, la ética ambiental y la comprensión de lo humano desde la inter-subjetividad y la interdisciplinariedad.

Esta coyuntura le lanza un reto a la región para que produzca textos con especificidades culturales propias y, mediante ellos, asuma la posición que le corresponde en el debate internacional. Es urgente que levantemos nuestra voz para que se nos oiga y nos oigamos.

Considero un aporte significativo de esta obra, gracias a la experiencia que he acumulado, por los cargos desempeñados

y los cursos formales y no-formales impartidos en investigación educativa, tanto nacional como internacionalmente, por las investigaciones realizadas y por mi participación como directora y lectora de tesis de grado y postgrado, el poder hablar de una experiencia regional específica. Por otro lado, la participación en discusiones con colegas de mi disciplina y de otras, la revisión y evaluación de artículos e informes de investigación, que también me han brindado la oportunidad de conocer la problemática a que se enfrentan, en general, las personas que desean o deben realizar una investigación y, en particular, las y los docentes que deciden llevar a cabo una investigación de carácter cualitativo. Además, la reflexión sistemática que he realizado sobre la problemática, así como mi formación, me hacen acreedora de un acervo que es necesario, urgente y justo compartir.

Mi vivencia como docente e investigadora y como asesora y consultora en investigación y evaluación siempre han estado permeadas por todas las actividades sustantivas unas, paralelas otras, de todo proceso investigativo: gestación, planeamiento, diseño, desarrollo, ejecución, financiamiento y evaluación, al igual que de todas las pequeñas, pero no menos importantes, labores de carpintería propias de todo proyecto investigativo.

Otro aporte adicional es que a pesar de la existencia de múltiples libros sobre investigación cualitativa, muchos de ellos traducidos o escritos por autores de otras latitudes, es decir de otros contextos, con otras visiones de mundo, de sociedad y ser humano que, desde el punto de vista epistémico, contradicen los fundamentos mismos de la investigación cualitativa. Deseo aclarar que valoro muchos de sus aportes, pero cuestiono las posiciones hegemónicas de algunos y la confusión paradigmática de otros, que se evidencia al aproximarse al paradigma cualitativo desde una perspectiva

eminentemente cuantitativa. Valoro mi aporte porque se fundamenta no sólo en mi forma de ver, leer, interpretar y actuar en el mundo sino también en que son reflejo de mi posición teórico-epistemológica, ontológica y metodológica. Aspectos que se hacen evidentes en la selección de los contenidos de este libro, su secuencia, el enfoque, el análisis y la posición que asumo ante ellos.

Espero por todas estas cosas que este libro y, particularmente, la discusión que suscite, se conviertan en una contribución para nuestra región y de nuestra región al mundo.

Otro de los aportes del libro se relaciona con el mejoramiento de la calidad de la educación en la región y la necesidad de que el personal docente se alfabetice y familiarice con el paradigma cualitativo y, especialmente, con la visión de sujeto que propongo porque es muy diferente a la tradicional y que prevalece en nuestras escuelas. En ellas los seres humanos se convierten en objetos - esto es "la objetivación del sujeto, mediante procesos de clasificación y división", producto, principalmente, de procesos investigativos eminentemente positivistas que se expresan en prácticas divisorias.

En consecuencia, los conceptos clave en la investigación socio-educativa sobre el problema del sujeto son los de poder, es decir de poder-saber. El saber no refleja las relaciones de poder, sino que es inherente a ellas.

De ahí la importancia de la comprensión de las relaciones existentes entre la constitución de las diferentes formas de sujeto, los juegos de verdad y las prácticas de poder. Esto es entre formas de subjetividad y formas de saber y poder. Las relaciones de poder se refieren a todas aquellas relaciones existentes entre los seres humanos: amorosas, amistosas, familiares, económicas, pedagógicas, institucionales, entre otras, en las que unas personas tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de otras.

Estas relaciones adoptan distintas formas y se producen en diferentes niveles. Sin embargo, estas relaciones son móviles e inestables, no prefijadas de antemano, en consecuencia, son modificables e incluso se pueden llegar a invertir.

Las relaciones de dominación son, por el contrario, permanentemente asimétricas, en ellas la libertad de las personas es muy limitada o prácticamente nula. El poder moderno es sinónimo de normalización. En síntesis, el imperativo investigativo consiste en examinar los procesos del poder moderno en las escuelas modernas. Para abonar en el debate propongo la siguiente pregunta motora, generadora o problema de investigación:

¿Cómo construyen, al sujeto-PERSONA, las formas del poder moderno?

Finalmente, pero no menos relevante es el aporte que constituye la sistematización que se hace de la temática, ya que consiste en priorizar las condiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que deben estar presentes en toda investigación socio-educativa que se enmarque dentro de un paradigma cualitativo.

El énfasis se justifica en que no toda investigación que se auto-define como cualitativa lo es con certeza. También existe una amplia y profunda confusión entre métodos y técnicas, hay quienes consideran que por utilizar una técnica cualitativa están haciendo investigación cualitativa, a lo que hay que agregar desconocimiento o confusión sobre: la relación sujeto-objeto, la razón de ser y función de la teoría, la ética y el rol o condiciones de la persona encargada del proceso investigativo, las y los sujetos actuantes en dicho proceso y la credibilidad de los hallazgos. Razones como las anteriores me

permiten afirmar que hay evidencias de las ventajas de contar con un libro como este.

Es importante aclarar que este libro sólo cubre los temas o aspectos más relevantes sobre el paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa, pues sería imposible y muy pretencioso de mi parte intentar llenar, en tan pocas páginas, todos los vacíos y necesidades detectadas, en investigación socio-educativa, durante mis años de trabajo con estudiantes y colegas.

La temática requiere de varios libros y espero que esta obra marque un hito en una etapa impostergable para Centroamérica y la República Dominicana, ya que la elaboración sistemática de textos de apoyo, tanto para nuestras y nuestros educadores como para nuestras y nuestros investigadores, que coadyuvará en el mejoramiento de la calidad educativa en los países de la región no sólo responde a una necesidad evidente, sino que también es un paso certero para asumir la responsabilidad que nos corresponde en el debate internacional sobre esta y otras temáticas.

A continuación enuncio algunas de las inquietudes que motivan la elaboración de este libro y en cuyo trasfondo subyace mi deseo de provocar la reflexión sobre estas y otras inquietudes que expongo en los diferentes capítulos.

- ***¿Qué dificultades o limitaciones encontramos en la comprensión de la realidad?***
- ***¿Qué puede aportar la investigación socio-educativa en esa indagación sobre la realidad?***
- ***¿Cuál es el método de investigación socio-educativa más adecuado para investigar la realidad ¿De qué depende su elección?***
- ***¿Cuáles son las relaciones que se establecen ente ética e investigación?***

- ***¿Hasta qué punto o hasta qué medida ayuda la investigación socio-educativa a transformar la práctica?***
- ***¿Cómo podemos realizar una investigación socio-educativa sin un referente que nos ayude a comprender el mundo de hoy?***
- ***¿Cuáles son los métodos y técnicas de investigación socio-educativa más pertinentes?***
- ***¿Cómo se relacionan la política y la investigación?***
- ***¿De dónde y cómo surge el tema a investigar?***
- ***¿Cuál es la identidad de la investigadora o el investigador?***
- ***¿De dónde proviene el saber investigativo del investigador o de la investigadora?***
- ***¿Cuál es la posición teórico-epistemológica-metodológica de la investigadora o el investigador?***
- ***¿Cuál es su motivación o su interés personal por el tema a investigar?***
- ***¿Cuál ha sido el proceso de socialización investigativa que ha tenido la investigadora o el investigador?***

El presente libro consta de seis capítulos. En el primero se distinguen y caracterizan los antecedentes de la perspectiva cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de la Ciencias. El segundo expone la problemática sobre las filiaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas del paradigma cualitativo. El tercero aborda la complejidad y riqueza de la relación sujeto-objeto en la investigación socio-educativa. El cuarto plantea el dilema de la elección del método. El quinto afronta los dispositivos instrumentales de toda investigación cualitativa: las técnicas más utilizadas para la recolección de información. El sexto se refiere a la credibilidad y pertinencia de los hallazgos.

Imposible finalizar esta presentación sin recordar a: *Alicia Fernández Soto*, mi madre y *Ricardo Gurdián Rojas*, mi padre. Mis primeros maestros y mentores en el mundo de la vida. A ellos dedico este libro.

En segundo lugar quiero hacer patente mi profundo agradecimiento, respeto y cariño por sus oportunos aportes a mi colega y amiga: *Dra. Kemly Jiménez Fallas*.

En tercer lugar, a mi querido colega y amigo *Dr. José Antonio Camacho Zamora* por su valiosa contribución y apoyo en la certera revisión de este libro.

En cuarto lugar al *Dr. Juan Manuel Esquivel Alfaro*, colega y amigo con quien compartí durante muchos años experiencias investigativas enriquecedoras.

Y por último al *Lic. Marvin Herrera Araya*, Secretario General de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y a la Agencia Española de Cooperación Internacional por la I Convocatoria a Investigadores de la Educación, quienes han hecho posible su publicación.

Alicia Gurdián-Fernández
San José, Costa Rica
8 de Enero de 2007.

I. Antecedentes de la Perspectiva Cualitativa y Cuantitativa en el Contexto de la Historia de las Ciencias.[1] [2]

En este capítulo se alude al paradigma en un sentido epistemológico como marco de referencia para la investigación científica. Por lo que podemos extrapolar que un paradigma es un sistema teórico dominante en la ciencia en cada período de su historia, que organiza y dirige la investigación científica en una cierta dirección, de igual forma permite el surgimiento de ciertas hipótesis e inhibe el desarrollo de otras, así como centra la atención de quién investiga en determinados aspectos del tema de estudio o problema y oscurece otros.

1 Se toma como punto de partida el Capítulo de Fernando Conde (1994) "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias" En: Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en ciencias Sociales.** Madrid: Editorial Síntesis. Se recomienda consultar a: Mardones, J.M. (1991) **Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica**. Barcelona: Anthropos.

2 Ampliar en: http://historiadelaciencia.idoneos.com/

Para profundizar en la caracterización metodológica de una opción investigativa, es conveniente y necesario indagar sobre sus orígenes. El abordaje de los enfoques investigativos en las ciencias sociales y educativas debería establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también comprender la lógica de los caminos, que se han construido para producir histórica, intencionada, política, y metódicamente conocimiento sobre ellas.

En relación con esto último, Taylor y Bogdan[3] (1992) señalan que lo que define la metodología es, simultáneamente, tanto la manera en que enfocamos los problemas, como la forma en que les buscamos las respuestas a los mismos. En un planteamiento relacionado, Guba[4] (1990) logra una interesante síntesis, que permite diferenciar los enfoques o paradigmas de investigación social, a partir de la respuesta a tres preguntas básicas. Antes de continuar es fundamental aclarar que Paradigma, para los fines del tema que presento, es un modelo o modo de conocer, que incluye tanto una concepción del individuo, sujeto cognoscente o persona, como una concepción del mundo en que vive y de las relaciones entre ambos:

1. ***¿Cómo se concibe la naturaleza de lo cognoscible o de la realidad?***
2. ***¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce -la investigadora o el investigador- y lo conocido o cognoscible?***
3. ***¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento la investigadora o el investigador?***

3 Taylor, S. Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós

4 Guba, E. (1990). The paradigm dialogue. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Según Guba, de acuerdo con la respuesta que se le da a cada una de estas interrogantes, los paradigmas de investigación se clasifican en cuantitativo y cualitativo. Sin embargo, hay dos dimensiones que quedan fuera que son la dimensión de la ética y la dimensión política. A pesar de que se enfatice que la preocupación ética está presente, así como los aspectos políticos de la investigación socio-educativa. El vacío reside en que ni ética ni política son vistas como parte del paradigma. Las dimensiones ética y política, como parte de un paradigma, exigen un análisis más específico.

En toda concepción del quehacer científico hay -implícita o explícita- una concepción del Otro o de la Otra: de la Otredad. El aceptar una Otredad distinta o diferente -no construida necesariamente a partir del Uno o de la Una- significa no sólo aceptar otros modos de conocer, sino que también significa, forzosamente, el diálogo y la relación con esa Otra o ese Otro en un plano de igualdad basado en la aceptación de la diferencia y no en el de la similitud.

Todo paradigma tiene una dimensión política. El saber es un fenómeno con consecuencias políticas, democratizar o privatizar el conocimiento es un hecho político. El meollo de la dimensión se refiere al poder y a las líneas de acción, que de él emanan en una sociedad. Producir conocimiento tiene consecuencias políticas y, a la vez, puede ser producto de una política.

Extrapolando las preguntas propuestas por Guba y adicionando las dimensiones ética y política, las siguientes cinco preguntas nos facilitan diferenciar no sólo el paradigma cuantitativo del cualitativo, sino también a los diversos paradigmas que cobija cada uno de ellos:

I. ***¿Cómo se concibe la naturaleza tanto del conocimiento como el de la realidad?***

II. ***¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre la investigadora o el investigador y el conocimiento que generan?***

III. ***¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento la investigadora o el investigador?***

IV. ***¿Quién es el otro o la otra? ¿Cuál es el lugar de la otra u otro en la producción de conocimiento? ¿Quién conoce?***

V. ***¿Qué tipo de relaciones tenemos con la otra o el otro? ¿Para quién es el conocimiento que se produce o construye?***

Para responder estas preguntas afirmamos que:

Las relaciones entre ambas perspectivas suelen ser abordadas, en las Ciencias Sociales y por ende en Educación, desde puntos de vista: técnico-instrumental y metodológico o paradigmático, pero estas aproximaciones son insuficientes, puesto que estas relaciones se deben enmarcar, mejor dicho, contextualizar en los procesos sociales e histórico-políticos de construcción de los sujetos/objeto sociales y en la propia historia de los lenguajes/ciencias/metodologías que se gestaron de forma paralela a dicha construcción.

Por tanto, entrar en el campo de la historia de las ciencias sociales equivale a tropezar con la polémica cuantitativa/cualitativa.

Las secciones que presentamos a continuación son densas, en consecuencia, enfatizamos que estos son textos para estudiar, no para leer. Sirva esta afirmación como una invitación o reto a sumergirse en el apasionante mundo de la historia de las ciencias, pues es ahí donde encontraremos evidencias para respondernos algunas de las inquietudes planteadas anteriormente.

2. ¿Cuáles son las bases de la polémica: Sustantivismo pro-cualitativo versus formalismo pro-cuantitativo en la filosofía griega?

La polémica entre lo "cualitativo" y lo"cuantitativo" se inicia en Atenas en la Grecia Clásica, en el Siglo IV a.C. donde la filosofía natural jónica[5] y la ciencia matemática pitagórica llegaron a una síntesis en la lógica de **Platón** y **Aristóteles**.

Platón fue el exponente del razonamiento deductivo y la representación matemática y Aristóteles el del razonamiento inductivo y la descripción cualitativa. Esto nos permite afirmar que el énfasis cualitativo o la visión cualitativa de mundo precedían a la cuantitativa. Sin embargo, es preciso analizar los procesos sociales e históricos de construcción de los sujetos y los objetos sociales que se dieron en la propia historia de los lenguajes de las ciencias y metodologías que se gestaron de forma paralela a esa construcción.

Platón y **Aristóteles** son las dos figuras y concepciones emblemáticas del planteamiento inicial de la polémica centrada en las visiones más "formalista" y más "sustantivista" defendidas por ambos filósofos. **Aristóteles** defendía una concepción de Naturaleza más "pre-cualitativista", tenía más de "sustantivista", "sensible" y "*empírica*", en el sentido de empireia como "trato directo con las cosas".

Platón defendía una aproximación más "pre-cuantitativista" de la Naturaleza, tenía más de "formalista", "idealista", "abstracta" y "matematizable".

Fue un "formalista"/"idealista" que se opuso a la teoría "materialista" de Demócrito sobre los "átomos". Defendía que al final, al terminar de dividir el objeto sólo se encontraría la

5 La Escuela jónica floreció durante el siglo VI a. C. Sus principales representantes fueron los filósofos de la escuela de Mileto (Tales, Anaximandro y Anaxímenes) y Heráclito de Éfeso. Su rasgo más común es la visión naturalista de la realidad.

forma y no más materia. Y, si se continúa dividiendo más y más, se llega a algo que sólo es matemática, sólo es forma. Trató de sustituir la naturaleza misma por las Matemáticas. Fue uno de los predecesores de la perspectiva "científico-positiva" de Galileo y de Newton en el nacimiento de la Edad Moderna.

La interacción entre estos dos enfoques de la ciencia ha llevado a la mayoría de los avances posteriores. Enfoques que darían origen a dos tradiciones muy importantes: la aristotélica y la galileana.

Tabla 1: Resumen entre Perspectiva Pre-Cuantitativista y Pre-Cualitativista

PLATÓN: Pre-Cuantitativista	**ARISTÓTELES: Pre-Cualitativista**
Defendía una metodología de aproximación a la naturaleza: formalista, idealista, abstracta y matematizable.	Defendía una metodología de aproximación a la naturaleza: concreta, empírica, directa, analógica y sensible que respetase sus procesos y describiese su "movimiento", más acorde con la perspectiva "cualitativa".
Fue un "formalista"/"idealista".	Consideraba que al principio está la observación, pero la explicación científica solo se conseguía cuando se lograba "dar razón de esos hechos" o fenómenos.
Trató de sustituir la naturaleza misma por las Matemáticas.	El como se entiende "dar razón de los hechos" caracterizó a Aristóteles y a toda la tradición aristotélica. Pensaba la explicación científica como una progresión o camino inductivo.
Distinguía dos dimensiones: a) la de las cosas limitadas y medidas, permanentes o temporales, pero siempre paradas como reposos y b) un puro devenir sin medida, un devenir loco que no se detiene jamás.	La causa de un fenómeno tiene cuatro aspectos: la causa formal, la causa material, la causa eficiente y la causa final. Sobre todo su *telos* o causa final. Para Aristóteles una explicación científica adecuada debe especificar estos cuatro aspectos que constituyen su causa.

PLATÓN: Pre-Cuantitativista	**ARISTÓTELES: Pre-Cualitativista**
Predecesor de la perspectiva "científico-positiva" de Galileo y de Newton en el nacimiento de la Edad Moderna.	Exigía explicaciones teleológicas que aclarasen "con el fin de qué" ocurrían los fenómenos
El "formalismo"/"idealismo" platónico no sólo sienta las bases de la matematización y la medida, sino que también vincula ambas operaciones con la dimensión sincrónica de las cosas. Plantea además que la dinámica, la diacronía "el puro devenir" carece de "medida".	Las explicaciones aristotélicas tenían otros rasgos que no se mantienen hoy en día. Eran explicaciones en términos de propiedades, facultades o potencias, asociadas a la esencia de una "substancia".
El par "sustantivista"/"formalista" de Platón fue duplicado por otro par que marca la historia de las perspectivas metodológicas en Ciencias Sociales: "diacrónico"/"sincrónico".	Las explicaciones tenían un carácter conceptual que las diferencia de las hipótesis causales y las acerca a las explicaciones teleológicas. Dichas explicaciones presuponían una cosmovisión o concepción de mundo –como conjunto de substancias, que hoy nos es extraña.

Tanto Platón como Aristóteles fundaron las bases filosóficas en las que más tarde se iban a enmarcar las distintas aproximaciones y desarrollos de las perspectivas cualitativa y cuantitativa.

Otro de los aportes de los griegos fue el hecho por Euclides, quien compiló y desarrolló el espacio geométrico o el espacio euclideo.

Este es el sustrato en el que se inscriben la estadística y el conjunto de técnicas que conforman la perspectiva cuantitativa en las Ciencias Sociales.

A pesar de considerar a Platón y a Aristóteles como los precursores de la polémica entre ambas perspectivas, no es menos cierto que aunque Platón, Euclides y la escuela pitagórica desarrollaron aproximaciones que podían inscribirse en la lógica "pre-cuantitativista", por lo que tenían de "formalización-matematización-cuantificación", su mundo, sus conceptos y desarrollos, estaban todavía llenos de aproximaciones muy intuitivas, analógicas y sustantivas. ***Aproximaciones que estaban inscritas dentro de una lógica "sustantivista" y "cualitativista".***

Mientras que la influencia de **Aristóteles** fue la que determinó el método, la de **Platón** hizo que las Matemáticas y la Astronomía fueran las ciencias que lograran avances más importantes. No es sino hasta en la Edad Media que se crearon las condiciones sociales, culturales y mentales, entre otras que posibilitaron el proceso de formalización-matematización-cuantificación de la naturaleza para conformar el actual paradigma cuantitativo dominante.

3. ¿Cómo se crearon las Bases Sociales y Culturales, es decir, las Bases Epistemológicas para la matematización del mundo?

Durante la Edad Media (476-1453)[6] existían seis grupos culturales principales:

- En Europa: de un lado el Occidente Latino y, del otro, el Oriente Griego o Bizantino.

6 Período de la historia europea que transcurrió desde la desintegración del Imperio Romano de Occidente, en el siglo V, hasta el siglo XV. Se divide en Alta Edad Media (temprana) s. V-X y Baja (tardía) Edad Media s. XI-XV. El término implicó, en su origen, una parálisis del progreso, ya que la Edad Media fue un periodo de estancamiento cultural, ubicado cronológicamente entre la gloria de la antigüedad clásica y el renacimiento.

- En el Continente Asiático: China e India, y la civilización musulmana (también presente en Europa)
- En el Continente Americano, desligado del resto de los grupos culturales mencionados, la civilización maya. *Los mayas, descubrieron y emplearon el cero en sus cálculos astronómicos, antes que ningún otro pueblo.*

Entre los siglos XII y XIV se desarrollan en el occidente europeo un conjunto de transformaciones económicas, sociales, ideológicas y culturales que crean las condiciones para el nacimiento de la Ciencia Moderna y del paradigma "científico-positivo" dominante.

Los vientos de cambio o de crítica nunca dejaron de soplar sobre la tradición aristotélica. En el siglo XIII ya hay una línea revisionista muy visible. La Ciencia Moderna no irrumpe como algo inesperado, sino como resultado de una serie de cambios socio-culturales y de la misma historia de las ideas. Uno de los cambios culturales esenciales que preparó dicho nacimiento y que posibilitó repensar el planteamiento dual y dicotómico con que se habían planteado las relaciones entre lo "cualitativo/sustantivista" y lo "cuantitativo/formalista" es el paso -en el terreno de las matrices culturales del pensamiento occidental, de las estructuras duales y dicotómicas -como cualitativo versus cuantitativo- a las estructuras triangulares más abiertas.

Este paso posibilitó pensar y desarrollar otra posición "intermedia", la que permitió al pensamiento abrirse a posiciones más matizadas. Además, el proceso de lo "dual" a lo "triangular" está íntimamente ligado en lo social al desarrollo del "tercer estado" o burguesía naciente. En el contexto de esta larga y compleja transición/transformación social y "mental" de lo dual a lo triangular tuvo lugar un acontecimiento muy particular, que algunos autores sitúan como el origen de la

Ciencia Moderna: En 1277 el Obispo de París edita una carta en la que, por primera vez en la historia de la iglesia, se admite el cero y la posibilidad de pensar el vacío. Algunos historiadores de la ciencia sitúan este hecho como el "origen" de la Ciencia Moderna.

Dicho proceso se produce de forma paralela a la destrucción de la sociedad del Antiguo Régimen y a la aparición de una nueva sociedad burguesa. Pero:

1. ***¿Cómo se relacionan la aceptación del vacío y del cero con el paso de lo dual a lo triangular y con el desarrollo de la Ciencia Moderna?***
2. ***¿Qué tienen que ver el vacío y el cero con las relaciones entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas?***
3. ***¿Por qué la admisión del vacío y el cero está íntimamente ligada con dichas problemáticas?***
4. ***¿Por qué constituye, desde el punto de vista epistemológico, una de las cuestiones claves y decisivas en la constitución de la Ciencia Moderna y en la historia de las relaciones entre ambas perspectivas.***
5. ***¿Por qué constituye, desde el punto de vista epistemológico, una de las cuestiones claves y decisivas en la historia de las relaciones entre la perspectiva cuantitativa y la cualitativa?***

- La aceptación cultural del vacío y del cero permitió la generalización del uso de las cifras árabes en la contabilidad de la época (cifra proviene del árabe al-cifr que significa el vacío).
- Esta práctica contable, que se insertó en el movimiento general de lo dual a lo triangular, fue

paralela al desarrollo de Tercer Estado. Éste va a ser el primero en utilizar masivamente las cifras árabes, incluido el cero.

- La admisión del vacío y del cero, por parte del occidente europeo, es lo que viabilizó el desarrollo del pensamiento lógico-formal, el juego del lenguaje y de los significantes, de las diferencias formales, sin ningún tipo de constricción o condicionamiento cualitativo.
- En la medida que se admitió y se aceptó el vacío es decir, se aceptó que la naturaleza es vacía, por lo que se desarrolló una concepción formal de la misma.
- Se desarrolló así la formalización-matematización-cuantificación de la naturaleza hasta sus últimas consecuencias.
- La admisión del vacío es lo que posibilitó pensar y desarrollar los viejos planteamientos platónicos, pero liberados de sus lastres cualitativistas y sensibles.
- La admisión en Occidente del cero y del vacío generó las condiciones culturales y epistemológicas para que la polémica entre lo cualitativo y lo cuantitativo se pudiera inscribir en un horizonte nuevo y diferente al de la ciencia y la filosofía griega.

Esta doble admisión posibilitó e impulsó a pensar en la matematización del mundo y de la naturaleza -como años más tarde lo desarrollaran **Galileo** y **Newton**- así como pensar que la "forma" es ontológica y lógicamente "primera" y anterior a la sustancia siendo ésta por consiguiente, "segunda" y "posterior" o sea, un derivado de la forma.

Este proceso de matematización del mundo y la naturaleza, el desarrollo paralelo de la burguesía y el comercio facilitaron e invirtieron las relaciones tradicionales entre lo cualitativo -vinculado hasta ese momento a lo material-natural-

sensible de carácter "primero" y "positivo"- y lo cuantitativo -vinculado hasta ese momento a lo formalizable y abstracto, a una "naturaleza de segunda".

De este modo lo "cuantitativo-matematizable", pasó a ser la "Naturaleza primera", ontológica y lógicamente anterior a lo cualitativo que se percibió, a su vez a la luz de esta transformación, como lo "subjetivo", como la "naturaleza segunda" ontológica y lógicamente posterior a lo "cuantitativo matematizable".

La aceptación del vacío y la concepción de una naturaleza de-sustancializada y des-cualitativizada, matematizable, y la del cero con el consiguiente desarrollo del cálculo y el pensamiento numérico, posibilitaron concebir una Naturaleza formalizada, ideal, abstracta que se pudo matematizar como lo hizo posteriormente la Ciencia Moderna a partir de Newton.

Después de la aceptación del vacío y del cero se generaron las condiciones para invertir la relación y concepción sobre las relaciones cualitativos/aristotélicas y cuantitativo/platónicas. De tal forma que, en lugar de inscribir dichas relaciones en un substrato "cualitativista", como había ocurrido hasta entonces, pasaron a inscribirse de forma creciente en uno "cuantitativista".

3.1. ¿Cómo fue la Transformación de lo Cualitativo en Cuantitativo en los Siglos XII y XIII?

En los aspectos de las relaciones entre lo cualitativo y lo cuantitativo, en la transformación del primero en el segundo y, en especial en su *expresión cifrada*, la doctrina religiosa y, de modo muy particular, el pensamiento y los debates escolásticos

tuvieron una importancia decisiva. En el desarrollo escolástico sobre el pecado y el purgatorio, por ejemplo, se encuentran:

1. Una transformación clara de lo cualitativo, es decir, de la "Naturaleza cualitativa" como son los pecados, en puro lenguaje y relaciones "cuantitativas" como son los días de estancia en el Purgatorio. Aunadas con el conjunto de relaciones cuantificadas entre pecados con el *número* de oraciones que había que rezar como penitencia y con el dinero que había que pagar como indulgencias.
2 En esa "contabilidad del más allá" se encuentran las bases filosóficas, epistemológicas, lógico-formales y logarítmicas del pensamiento y de los lenguajes matemáticos que hoy en día cubren áreas tan vastas como la *Topología de las relaciones de orden*.
3. Así se sentaron las bases culturales y argumentativas que posibilitaron el salto de la topología y de las relaciones de orden, al lenguaje numérico de las cifras que comenzaron a utilizar los comerciantes de la época.

3.2. ¿Cuál fue la Trascendencia de la Aceptación en la Historia de las Relaciones entre lo Cualitativo y lo Cuantitativo?

A partir del conjunto de transformaciones originadas:

1. Lo "cuantitativo/matematizable" fue percibido como "anterior" histórica, ontológica y lógicamente a lo cualitativo y éste ya va a ser construido a partir de una previa concepción cuantitativista.

2. El *continum* -entre dos polos dicotómicos- en lugar de ser "un objeto originario que se aprehende como una modalidad del ser" pasa a ser para las Matemáticas del siglo XIX, "una entidad formalmente construida, la reificación arbitraria de una propiedad imaginaria".
3. El resto de las dimensiones cualitativas de lo real-concreto fueron *evacuadas -vaciadas*, arrojándolas en nuestra historia, científico positiva y culturalmente dominante, al basurero de lo subjetivo. Había que eliminar lo subjetivo del desarrollo científico.

En síntesis, la perspectiva cualitativa fue progresivamente inscrita, a la luz de este paradigma científico-formalizable-matematizable dominante, como una perspectiva no científica, no rigurosa y subjetiva. Por el contrario, la perspectiva cuantitativa fue progresivamente proclamada como la única científica.

4. ¿Qué Ocurrió con La Ciencia Medieval?

La ciencia medieval estuvo dominada por el aristotelismo. Sin embargo, a partir del siglo XIII y, más claramente, a partir del siglo XIV aparecieron las primeras críticas desde el mismo seno del aristotelismo. Por un lado, se buscaba perfeccionar el método científico y por otro, la búsqueda de nuevas teorías que concluyeron con el derrumbe mismo del sistema aristotélico.

Durante el siglo XIII, gracias al conocimiento de la lógica aristotélica y de la matemática griega y árabe, se recuperó la idea del método deductivo sobre el modelo de la demostración matemática. El ideal de una explicación racional a través de la deducción, a partir de los primeros principios evidentes, dominó en los filósofos y teólogos de esa época y

propició el desarrollo de las Matemáticas, que hasta entonces se habían mantenido en un nivel práctico y elemental. La resultante fue que comenzaron a gestarse los cambios que caracterizarían la revolución científica de los siglos XII y XVI.

La ciencia pretendía ser simultáneamente experimental e inductiva, pero también matemática y racional. El período se caracterizó por el desarrollo del método inductivo. **Bacon**[7] (1561-1626), filósofo y político inglés, continuó con el método inductivo, reafirmando el valor de la ciencia experimental, ya que ésta permitía acceder a cuestiones vedadas a la ciencia deductiva. **Bacon** instaló una nueva concepción acerca del objeto de la ciencia:

La investigación ya no debía centrarse en la naturaleza o la "forma", de acuerdo con los principios aristotélicos, sino en las "leyes" de la naturaleza.

Este cambio de perspectiva supuso una ruptura con la tradición pues cambiaba el cristal a través del que se observaban los fenómenos naturales.

5. ¿Qué Ocurrió en la Modernidad y Cómo se dio la Matematización de la Naturaleza?

El horizonte cultural de la Baja Edad Media estaba dominado por una concepción teocrática-religiosa del mundo y del universo que conllevaba una cierta visión cualitativa ordenada y jerárquica del mismo, ya que era Dios quien lo presidía. Los nuevos ojos de la ciencia moderna están transidos de ansias de poder y control de la naturaleza. El centro deja de

7 En 1620 publicó *Novum organum*, obra que trata sobre su método lógico-deductivo, opuesto a la lógica silogística aristotélica. Su preocupación principal se relacionó con la metodología de la ciencia en sí. Postuló que el método científico era la cuestión prioritaria que debía atender la ciencia.

ser el mundo, el centro es el hombre. Por eso, su mirada cosifica, reduce a objeto a la naturaleza para sus necesidades y utilidades.

Este es un interés pragmático por la naturaleza -mecánico-causalista- que no va preguntar ya el "por qué" y "para qué", sino por el "cómo" más inmediato y práctico de los fenómenos y sus consecuencias.

Galileo (1564-1642) planteó las bases de la matematización formal del universo, fundando la mecánica racional. Además de ser un representante de la mentalidad que cambió las explicaciones físicas cualitativas de Aristóteles por las formulaciones matemáticas de Arquímedes, fue el creador del método científico que caracterizará a la ciencia a partir de la modernidad: el método hipotético-deductivo. Visión que se mantiene hasta hoy, en los cursos de investigación.

Paralelamente, se dieron unas condiciones sociales engendradas por el capitalismo incipiente nacido ya en el siglo XIII alrededor de las ciudades italianas y su comercio con Occidente. Propio de esa clase social fue el gusto por una cultura más secular, una propensión a los hechos concretos y su sentido del orden y lo positivo. Lo positivo: ir a lo concreto, lo útil, lo pragmático.

La nueva ciencia recogió este interés pragmático, acorde con el intento de dominar la naturaleza y determinó una actitud tecnológica del conocimiento y sus aplicaciones. Bacon fue el adalid de esta actitud "científica".

Galileo sólo consideraba las Matemáticas como una ayuda para la descripción de la naturaleza mientras que Newton las puso en el centro mismo de la explicación, entronizando el espacio euclideo como el espacio substrato de la naturaleza y planteando así la concepción teórica que dominó hasta bien entrado el siglo XX.

La "nueva ciencia", que reemplazó a la aristotélica, consideró como explicación científica de un hecho aquella que

venía formulada en términos de leyes que relacionaban numéricamente determinados fenómenos, es decir, matemáticamente.

Newton (1642- 1727) transformó la noción de naturaleza viva, concreta y cualitativamente diferenciada en un ser inerte, en pura cantidad, en algo extensivo, en mecánica pasiva, extraña a la libertad y a la finalidad del espíritu humano. Pero, por lo mismo, controlable y manipulable por el hombre y, más concretamente, por los nuevos burgueses cuyo afán de dominar el mundo conllevaba la transformación de la naturaleza en una "máquina" a su servicio.

6. ¿Cómo fue la construcción experimental de la metodología y la tecnología para la producción de datos y hechos -nivel metodológico- en la ciencia del siglo XVII?

En el siglo XVII se consolidó la revolución científica iniciada por Galileo, especialmente por medio de la obra de Newton que unificó en un solo sistema los descubrimientos de Kepler y Galileo.

Los vínculos entre ciencia, filosofía y religión eran aún muy marcados. La ciencia estaba claramente impregnada de elementos filosóficos y religiosos. En efecto, la mayoría de los científicos introducían creencias religiosas en sus sistemas, ya fuera por convicción o para liberarse de posibles ataques.

La filosofía se inspiró en la ciencia, Hobbes (1588-1679) transformó en ontología el mecanismo de Galileo: la realidad era exclusivamente cuerpo en movimiento y Locke se inspiró en los baconianos como Boyle y Hume. En Europa existían a fines del siglo XVII cuatro tradiciones metodológicas:

II. **La tradición escolástica:** Esta tradición buscaba explicar los fenómenos a través de las categorías aristotélicas.

II. **La tradición baconiana:** De corte inductivo, despreciaba las teorías y se aplicaba a las "historias naturales" a través de colecciones de datos y experimentos.
III. **La tradición cartesiana:** De corte deductivo, partía de hipótesis no basadas en la experiencia sensible y deducía un sistema general del universo.[8]
IV. **El método de Galileo:** El "resolución-composición", que inspiró a Descartes y que se relaciona con el valor que los seguidores de Bacon otorgan a la experiencia con el rigor de la deducción matemática cartesiana.[9]

Newton dejó sólo indicaciones aisladas respecto a su propio método. Algunas consideraciones relevantes al respecto de su metodología de trabajo fueron las cuatro reglas para la investigación de la naturaleza: el principio de economía, el principio de constancia de la Naturaleza, las propiedades de los cuerpos, y la inducción.

Para Newton el método inducción-deducción, equivalió al de análisis-síntesis. El análisis consistió en hacer experimentos y observaciones y extraer de ellos mediante la inducción, conclusiones generales y no admitir objeciones contra las conclusiones, salvo las que provenían de experimentos o de otras verdades seguras. La síntesis, por el contrario, consistía en suponer descubiertas las causas y establecidos los principios y explicar, con base en ellos, los fenómenos de los cuales provenían para demostrar, finalmente, con explicaciones.

8 La tradición baconiana y la cartesiana se enfrentaban por defender métodos de trabajo opuestos: los baconianos acusaban a los cartesianos de discutir interminablemente sobre hipótesis que no tenían fundamento alguno y los cartesianos respondían que era inútil y hasta imposible, pretender demostrar experimentalmente lo que ya se sabe a priori.

9 Newton utilizará un método que puede ser considerado como continuación de esta línea.

Newton, al contrario de Galileo y Descartes, no creía que la estructura de la realidad coincidía de manera absoluta con las Matemáticas. Por lo tanto, no todo se podía averiguar matemáticamente, sino que las temáticas se debían modelar sobre la experiencia y requerían comprobaciones físicas. En esto radicó el carácter empírico de su metodología. Por otra parte, no utilizó como punto de partida teorías sino hipótesis, pero siempre basadas en los experimentos y no especulaciones meramente imaginativas.

Descartes (1596-1650), fundador del **racionalismo** (Francia s. XVII) corriente filosófica que se contrapone al empirismo. Defendía el conocimiento cierto, basado en la existencia indudable de un sujeto pensante y se avanzaba en él gracias a ideas claras y distintas. El papel de la experiencia quedaba en un segundo plano. En el campo de la ciencia, los racionalistas destacaron en Matemáticas, como el mismo Descartes o como Leibinz, creador junto con Newton del cálculo infinitesimal.

La filosofía empirista evolucionó a lo largo de los siglos XVII y XVIII. Ésta sostiene que el origen del conocimiento es la experiencia y que *la mente es como un papel en blanco*, sin ideas innatas, esto implica la negación de lo que postula el racionalismo. Dos de sus máximos exponentes son: Francis Bacon (1561-1626) que proponía un conocimiento de la naturaleza empirista e inductivo y, David Hume (1711-1776), principal filósofo empirista, quien subrayó aún más la importancia de los *hechos* frente a las *interpretaciones*.

Tanto el racionalismo como el empirismo destacaban excesivamente la racionalidad o la experiencia. El *idealismo trascendental* de Kant (1724-1804) intentó una primera síntesis de ambos sistemas; en ella el *espacio y el tiempo absoluto* de Newton se convirtieron en condiciones que imponía nuestra mente para poder aprehender el mundo externo.

7. ¿Cuáles son algunos de los hechos significativos que caracterizan el desarrollo de la ciencia hasta el siglo XVIII?

Los métodos y resultados científicos modernos aparecieron en el siglo XVII, gracias al éxito de Galileo al combinar las funciones de erudito y artesano. A los métodos antiguos de inducción y deducción, Galileo añadió la verificación sistemática a través de experimentos planificados, en los que empleó instrumentos científicos de invención reciente como el telescopio.

A finales del siglo XVII se amplió la experimentación; ejemplo de ello fueron: el matemático y físico **Torricelli** que empleó el barómetro y **Robert Boyle**, físico y químico británico, entre otros. Con Boyle (1627-1691) y otros científicos experimentales se produjo un profundo cambio que redefinió la función y el papel de los experimentos y de los instrumentos. A partir de Boyle, los experimentos e instrumentos de laboratorio no se limitaron a observar la naturaleza sino que pasaron directamente y hasta cierto punto a construirla.

Los hechos y los datos fueron construidos y producidos por los dispositivos tecnológicos y experimentales puestos en pie por científicos-naturales y por científicos-sociales.

Con Boyle y el desarrollo de los experimentos de laboratorio se engendró la metodología cuantitativa que posibilitó crear, al menos parcialmente, los hechos, la propia naturaleza o la Sociedad. La metodología y las tecnologías cuantitativas de las Ciencias Sociales se inspiraron en esta aproximación de las Ciencias Naturales.

La culminación de esos esfuerzos fue la formulación de la ley de la gravitación universal, expuesta en 1687 por el matemático y físico británico Isaac Newton. Al mismo tiempo, la invención del cálculo infinitesimal por parte de Newton y del filósofo y matemático alemán Leibniz sentó las bases de la ciencia y las matemáticas actuales.

Los descubrimientos científicos de Newton y el sistema filosófico del matemático y filósofo francés Descartes dieron paso a la ciencia materialista del siglo XVIII, que trataba de explicar los procesos vitales a partir de su base físico-química. La confianza en la actitud científica influyó también en las Ciencias Sociales e inspiró el llamado Siglo de las Luces[10], que culminó con la Revolución Francesa de 1789.

Los avances científicos del siglo XVIII prepararon el camino para el "siglo de la correlación" donde figuran la teoría atómica de la materia postulada por el químico y físico británico Dalton, las teorías electromagnéticas de Faraday y Maxwell, también británicos y la ley de la conservación de la energía, enunciada por el físico británico Joule.

La teoría biológica de alcance más global fue la de la evolución, propuesta por Charles Darwin en su libro *El origen de las especies*, publicado en 1859. Mientras la biología adquiría una base más firme, la física se vio sacudida por las inesperadas consecuencias de la teoría cuántica y la de la relatividad.

7.1 La Ilustración o Siglo de las Luces

Esta es una de las etapas más sugerentes e importantes de la historia. Inicia a finales del siglo XVII, se extiende por Inglaterra y Alemania y culmina con la Revolución Francesa en

10 Se denomina Ilustración o Siglo de las Luces a la corriente intelectual de pensamiento que dominó Europa, en especial en Francia, durante casi todo el siglo XVIII y que arrancó del racionalismo y del empirismo del siglo XVII para concluir en la Revolución Industrial del siglo XVIII, la Revolución Francesa y el Liberalismo.

1789. Exponentes del pensamiento ilustrado se ubican en Inglaterra: con la obra de Newton, en el ámbito científico; con los aportes de la filosofía empirista, en el ámbito filosófico; y en el ámbito social, económico y político con los sucesos revolucionarios (1649 y 1688) que culminaron en un sistema liberal.

Las mujeres y los hombres ilustrados que creyeron, soñaron y lucharon por una sociedad más justa y libre, nos legaron ideas como el pacifismo, el respeto, la democracia, la educación, la solidaridad, la igualdad y la fraternidad -aún viviendo en una época de grandes diferencias e injusticias-. Ellas y ellos, mediante su legado, nos desafían a mirar y apoyarnos en sus ideas para lograr construir la sociedad que aún no hemos podido construir.

La razón es el concepto que caracteriza y expresa el alcance y sentido de la Ilustración. Una razón que discrimina, juzga, compara, mide y descubre. Su método es el análisis. Una razón autosuficiente y autónoma que no necesita de la autoridad ni de la tradición. Sin embargo, es fundamental destacar que también cuenta con una dimensión práctica pues es un instrumento que podía perfeccionar las ciencias y las artes y, con ello, la comodidad y el bienestar de la gente. En la razón está la luz, la salvación, la felicidad y respuesta. Concepciones que inciden directamente sobre las características principales de la Ilustración que son: el anti-dogmatismo y el escepticismo; el liberalismo y el anti-autoritarismo y el optimismo en el progreso.

El sentir y el quehacer de la nueva época se plasmaron en la Enciclopedia[11]. La posibilidad de alcanzar el programa de la Ilustración sólo era posible mediante la educación. He aquí el origen laico y universal de la educación actual. El

11 *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des arts et des métiers*, obra de treinta y cinco volúmenes que inició su publicación en 1751 y la cual concluyó en 1780.

pensamiento ilustrado tenía un carácter pedagógico, encaminado hacia la difusión del saber y la creación de un nuevo tipo de ser humano: una persona crítica y libre. Tarea aún pendiente y que exige el presente.

Las características culturales de la Ilustración son, principalmente, las siguientes:

- *Antropocentrismo:* Todo giraba en torno al ser humano, sobre todo en torno a su razón material y sensible al mundo.
- *Racionalismo:* Todo se reducía a la razón y la experiencia sensible y lo que ella no admitía no podía ser creído.
- *Pragmatismo:* Sólo lo útil merecía hacerse; se desarrolló la filosofía del utilitarismo.
- *Hipercriticismo:* La historia se empezó a documentar con rigor y las ciencias se volvieron empíricas y experimentales.
- *Imitación:* La originalidad se consideró un defecto. Los autores grecorromanos se constituyeron en modelos para la arquitectura, la literatura, la escultura y la pintura.
- *Idealismo:* El buen gusto exigía rechazar lo vulgar. La realidad que ofrecía la literatura era mejor de lo que la realidad era.
- *Universalismo:* Se asumió una tradición cultural cosmopolita. Sentían interés por lo exótico. Todo lo francés se puso de moda.

8. Polémica de la Filosofía de las Ciencias Sociales: Positivismo decimonónico versus la hermenéutica

Hay un paralelismo entre el siglo XIX y la centuria de la ciencia moderna. Acontece para "las ciencias del hombre" un despertar análogo al de las ciencias naturales de aquella época.

A finales del siglo XVIII ocurrió un acontecimiento que conmovió los cimientos del mundo social y que según Kant no se olvidará jamás: **La Revolución Francesa.**

A mediados del siglo XIX nos encontramos con una Ciencia Natural bien asentada en los pilares de la tradición galileana o galileica y unas Ciencias Humanas con grandes logros y pretensiones científicas. Nació así la filosofía de la ciencia del positivismo decimonónico, representada por Auguste Comte (1798-1857), sociólogo francés, y Stuart Mill (1806-1873), filósofo, político y economista inglés, caracterizada por:

I. El monismo metodológico[12]
II. El modelo o canon de las ciencias naturales
III. La explicación causal como característica de la explicación científica
IV. El interés dominador del conocimiento positivista.

La amenaza que le rondaba era cosificar, reducir todo a objeto, aún al ser humano. El debate no tardó mucho en estallar. Se fue fraguando en el ámbito alemán, principalmente, una tendencia anti-positivista: la hermenéutica. Surgen Drosey, Dilthey, Simmel y Max Weber, junto con los neokantianos Baden, Windelband y Rickert.

Esta etapa entreabre otra puerta de la historia de la ciencia y con ella una invitación a entrar, conocerla, analizarla y a tomar posición.

Johann Gustav Droysen (1808-1884), historiador, fue el primero en establecer la diferencia entre *explicación y comprensión.*

12 Dice que los objetos abordados por la investigación científica pueden ser y son diversos, pero como diría Comte, debe haber unidad de método y homogeneidad doctrinal. Sólo se puede entender de una única forma aquello que se considere como una auténtica explicación científica, es decir la forma en que se estudian dichos objetos es la misma.

Desde entonces el término Verstehen viene a representar una concepción metodológica propia de las Ciencias Humanas.

El contenido del término varió y tiene diversos énfasis según los autores, por ejemplo, para Georg Simmel (1858-1918), sociólogo, psicólogo y filósofo tiene resonancia psicológica: empatía. Su pensamiento no sólo influyó sobre autores con los que mantuvo proximidad, como Max Weber o Edmund Huseerl, sino en pensadores como Ernest Bloch, Kart Jaspers, Georg Lukacs, Martin Heidegger, Kart Mannheim, así como en la mayoría de los adscritos a la Escuela de Francfort, especialmente en Adorno, Benjamin y Horkheimer. Fue cofundador, junto con Max Weber y Ferdinand Töennies, de la Sociedad Alemana de Sociología.

Wilhelm Dilthey (1833-1911), filósofo, historiador, sociólogo, psicólogo y estudioso de la hermenéutica **-estudio de las interpretaciones y significados de textos-** de origen alemán. Acentuó "la pertinencia del investigador y la realidad investigada al mismo universo histórico: el mundo cultural e histórico del hombre".

Desde su perspectiva, se da una relación sujeto-objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos histórico-sociales-humanos. Combatió la hegemonía del conocimiento de las ciencias naturales "objetivas"; luchó por establecer una ciencia "subjetiva" de las humanidades. Según Dilthey, los estudios humanos subjetivos debían centrarse en una "realidad histórica-social-humana". Afirmó que el estudio de las ciencias humanas supone "la interacción de la experiencia personal, el entendimiento reflexivo de la experiencia y una expresión del espíritu en los gestos, las palabras y el arte".

De igual forma aseveró que todo saber debe analizarse a la luz de la historia, pues sin esta perspectiva el conocimiento y el entendimiento sólo pueden ser parciales.

Wilhelm Windelband (1848-1915), filósofo alemán neo-Kantiano, que calificó de ***nomotéticas*** las ciencias que persiguen leyes y de ***ideográficas***, las dedicadas a la comprensión de peculiaridades individuales y únicas de los objetos.

En consecuencia, las ciencias nomotéticas son aquellas que tienen por objeto las leyes lógicas, esto es, las ciencias de la naturaleza, que buscan estudiar procesos causales e invariables. Las ciencias cuyo objeto es el estudio de los sucesos cambiantes, como la Economía, el Derecho o la Historia, son ciencias ideográficas. Esta distinción fue básica en la Escuela de Baden[13], proseguida por Heinrich Rickert.(1863-1936).

Maximilian Weber (1864-1920), economista, político, y sociólogo alemán, es uno de los fundadores del estudio moderno[14] anti-positivista de la sociología. Siguiendo a Rickert, un filósofo alemán, insistió en la ***comprensión*** como método característico de las ciencias cuyos objetos presentan una relación de valor que hace que los objetos se nos presenten relevantes y con un significado que no poseen los de las ciencias naturales.

Dilthey insistió en que el ***Verstehen*** es la comprensión del "espíritu objetivo". Hegel (1770-1831) la consideró como la

13 La idea básica de la escuela de Baden consiste en contraponer el método de la historia al método de la ciencia natural: la historia, según su concepción, es la ciencia de los hechos individuales de desarrollo que poseen valor cultural; la ciencia natural, es la que trata de los fenómenos de la naturaleza que se repiten y de sus leyes.

La modernidad abarca desde medidos del siglo XIX hasta nuestros días. Se caracteriza: a) Políticamente, la Edad Moderna se inicia con el paso del feudalismo al capitalismo, se afianzan los estados nacionales y la monarquía absoluta; b) Socialmente, se produjo una transformación en la sociedad europea, se manifiesta un nuevo estilo de vida: más libre y más abierto, sometidos a la crítica de los valores morales, intelectuales y religiosos de ese tiempo; c) Económicamente, pues existió una minoría privilegiada que acumuló bienes sin haberlos producido y una mayoría de vasallos cuyo trabajo generó las riquezas que atesoraban los señores feudales. d) Culturalmente, los primeros renacentistas tienen una actitud de apertura a la belleza de la vida y a la naturaleza, inspirados por poetas latinos cuya sensibilidad se había perdido en la aridez de la literatura escolástica.

objetivación sensible e histórica de las relaciones culturales del espíritu o de la vida humana.

En síntesis, queda claro el rechazo a aceptar el modelo de explicación científica dominante en Occidente desde Galileo. Hubo también una recuperación de la tradición aristotélica a través de Hegel: la explicación científica consistía más bien en procurar que los fenómenos fueran inteligibles teleológicamente que en determinar su predictibilidad.

Al terminar el siglo XIX, lo sociólogos Emile Durkheim y Max Weber seguían cada uno diferentes tradiciones metodológicas. El primero seguía la tradición de "La reglas del método sociológico", de corte galileano (positivista) y el segundo la "sociología comprensiva". El debate anti-positivista iniciado a finales del siglo XIX continúa hasta hoy en día.

Sin embargo, consideramos pertinente aclarar, antes de iniciar la siguiente sección, que los orígenes históricos de la filosofía positivista deben buscarse en los trabajos de investigación de fundamentos de las ciencias empíricas, por ejemplo, de la mecánica, iniciados *antes* y sobre todo *después* de Comte. Se distinguen, al menos, tres grandes fases en la evolución histórica del positivismo anterior al Círculo de Viena:

a) Un "proto-positivismo» o positivismo germinal anterior a Comte, desarrollado en Francia desde mediados del siglo XVIII, hasta la era napoleónica.
b) El positivismo clásico de Comte y sus discípulos, con el que está estrechamente conectado el inductivismo de John Stuart Mill y de la mayoría de metodólogos británicos de la era victoriana.
c) El positivismo crítico alemán del último tercio del siglo XIX, predecesor del positivismo lógico del Círculo de Viena.

9. Segunda fase de la polémica: El racionalismo crítico versus la teoría crítica

En medio de las dos guerras mundiales resurge la lógica que se vincula con el positivismo dando como resultado, en la década de los veinte, el *positivismo lógico*. Corriente a la que pertenecen el filósofo británico Bertrand Russel (1872-1970) y Ludwig Wittgenstein (1889-1951), filósofo austríaco que se interesó, fundamentalmente, por la estructura lógica del lenguaje. Publicó: el *Tractatus logico-philosophicus*, que tuvo gran influencia en los positivistas lógicos del Círculo de Viena.

Científico es solo aquel análisis de la realidad que trabaje con los pilares de la teoría de la relación lógico-matemática y la fase o verificación empírica. El gran objetivo del Círculo de Viena era: reconstruir racionalmente todos los posibles enunciados de la ciencia unitaria, universal y lógicamente trabada.

El énfasis del los neo-positivistas del Círculo de Viena se centró en: superar la pseudo-ciencia y la comprobación y verificación empírica de todas las afirmaciones. Muy poco del pensamiento filosófico y de las ciencias humanas quedó en pie, pues fue rechazado como pseudo-ciencia.

Karl Popper, crítico del círculo de Viena, fue quien empezó a brindarle atención a la problemática de las Ciencias Sociales. El racionalismo crítico de Popper arremetió contra el positivismo lógico del círculo de Viena. Para él, la pretensión de verificar empíricamente todo enunciado científico conducía a la muerte de la ciencia. No podemos utilizar la verificación sino la *falsificación*: Si se encuentra algún caso que contradiga nuestra hipótesis, esta quedará falsificada.

Según Popper, la ciencia pasa a ser un saber hipotético y deja de ser un saber absolutamente seguro. El saber deja de ser inductivo para ser deductivo.

En Frankfurt, Alemania, se fundó un instituto de investigación social que dio origen a la escuela del mismo nombre. Su fundador y líder fue Horkheimer y junto a él trabajaron Adorno, Marcuse, Fromm, Polloch y otros, quienes originaron la teoría crítica de la sociedad dentro de la línea hegeliano-marxista. Dicha teoría, desde su inicio, se contrapuso a la tradición positivista.

La ciencia moderna, galileana, hija de condiciones económicas ligadas al desarrollo industrial, privilegia sólo una dimensión de la razón: la búsqueda de medios para el logro de los objetivos, sin cuestionar los fines u objetivos. El racionalismo crítico, reduce toda la problemática de la ciencia a cuestiones lógico-epistemológicas. Frente a esto, Adorno propone:

a) En relación con el origen del conocimiento: el problema real de la ciencia que está al inicio, es la contradicción. Las contradicciones sociales están al inicio de las Ciencias Sociales.

b) El método científico: Es único, pero no se acepta el monismo metodológico. La raíz fundamental del método científico es la crítica, la razón crítica. Para Adorno lal crítica que no está dirigida por el interés emancipador, no penetra más allá de las consecuencias. Se impone una metodología que atienda los datos de la realidad, pero que vaya más allá de lo que aparece para captar el fenómeno en su objetividad.

c) La objetividad de la ciencia: La sociedad no se puede concebir como un objeto más. También es algo subjetivo. Según Horkheimer, "si la crítica no se convierte en crítica de la sociedad, sus conceptos no son verdaderos".

d) El interés que impulsa la Ciencia Social: Lo que distingue a la teoría crítica de otras es su interés emancipador o en palabras de Horkheimer, el "interés por la supresión de la injusticia social".

El debate continúa hasta nuestros días, las propuestas de la teoría crítica no han quedado sin réplica. Esto nos lleva a la siguiente sección es decir, tercera fase de la polémica.

10. Tercera fase de la polémica: La confrontación explicación-comprensión

Esta fase también es identificada como la intención frente a la explicación o los diversos juegos de lenguaje frente al modelo nomológico deductivo.

La razón humana está imbricada inextricablemente con el interés. No hay conocimiento sin interés. Adorno establece la diferencia entre el interés que dirige el conocimiento de las ciencias naturales -orientado por el control y dominio de la naturaleza - del interés práctico de las ciencias que tratan de que se establezca buena comunicación entre quienes dialogan, es decir, las ciencias histórico-hermenéuticas y el interés emancipatorio que orienta a las ciencias sociales.

En este escenario aparece Habermas afirmando que la razón es Inter.-subjetiva. Freíd, Habermas y Apel llegan a la conclusión de que es posible la mediación dialéctica o comprensión hermenéutica o cuasi-explicación. Es posible hacer ciencia crítico-hermenéutica con un método que utilice tanto la interpretación como la explicación, con un interés emancipatorio y dirigida a una sociedad buena, humana y racional. Para la segunda generación de Frankfurt, la ciencia tiene una finalidad: servir a la construcción de una sociedad donde los individuos puedan ser realmente personas.

Pero, ¿Por dónde discurren las tendencias actuales?

11. ¿Cuál ha sido la evolución histórica de la investigación cualitativa?

Las principales revisiones en torno a la evolución de la investigación cualitativa las encontramos, entre otros, en los aportes de Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1994), Goetz y LeCompte (1988) y Vidich y Lyman (1994). Las más conocidas, internacionalmente, fueron publicadas en el manual de Denzin y Lincoln (1994)[15], con las firmas de Hamilton, de Vidich y Lyman. D, de ellos haremos referencia únicamente a los aportes de: Vidich y Lyman; Denzin y Lincoln y a los de Bogdan y Biklen.

Vidich y Lyman (1994), realizan un análisis de la historia de la investigación cualitativa, desde la antropología y la sociología que se practica, principalmente, en los Estados Unidos, encuadre temporal que llega hasta hoy y se inicia en el siglo XV. Encuadre que dividen en cinco etapas: la *etnografía primitiva*, en la que tiene lugar el descubrimiento del otro; la *etnografía colonial*, donde destaca la labor de los exploradores de los siglos XVII, XVIII y XIX; la etnografía ciudadana, de los otros, de comunidades y las etnografías sobre los inmigrantes americanos; *la crítica a la etnografía de la asimilación*, estudios sobre la etnicidad y la asimilación (desde mediados el siglo XX hasta la década de los ochenta) y el período *posmoderno*, momento actual iniciado en los ochenta hasta la actualidad. El hilo conductor es el interaccionismo simbólico, que marca las etapas de su recorrido histórico: la referencia al "otro". Tratan de documentar la existencia de bases morales, de carácter religioso o secular, que han enmarcado y servido de orientación a los estudios etnográficos de todas las épocas.

15 Denzin, K. y Lincoln, Y.S. (Editors) (1994) **Handbook of Qualitative Research**. (2nd Edition) Londres: Sage Publications.

Tabla 2: Períodos principales en la etnografía antropológica y sociológica según Vidich y Lyman

Período	Denominación	Caracterización
XV-XVI	Etnografía Temprana	Estudio de los pueblos primitivos.
XVII-XVIII-XIX	Etnografía Colonial	Conocer para civilizar.
1900-1950	Etnografía Ciudadana	Estudio de ghettos. Escuela de Chicago: de la actitud cristiana a la secular.
1950-1980	Crítica a la etnografía de la asimilación	Estudios de las relaciones étnicas. De la asimilación a la integridad sociocultural.
1980- en adelante	Etnografía Posmoderna	Estudios de: las implicaciones éticas y políticas de etnografía. Revisión etnografías tradicionales.

Denzin y Lincoln (1994), establecen cinco períodos en la investigación cualitativa con dos ideas centrales: a) la investigación cualitativa significa cosas diferentes en cada uno de los momentos y b) los cinco momentos operan simultáneamente en el presente. A saber son el:

Período tradicional (1900-1950), momento de la etnografía clásica. Positivismo. El otro estudiado era distinto, extranjero, extraño. Período modernista o edad de oro (1950-1970), se caracteriza por los esfuerzos de formalización de los métodos cualitativos. Pos-positivismo.

Período de los géneros imprecisos (1970 -1986), donde los límites entre las ciencias sociales y las humanidades se habían desdibujado. Interpretativismo. Los y las investigadoras sociales buscan en la semiótica o en la hermenéutica nuevas teorías y métodos de análisis.

Período de la crisis de la representación (1986-1990), maduración del período anterior. Se aboga por modos más reflexivos y críticos de realización y presentación de la investigación etnográfica incluyendo aspectos anteriormente descuidadas relacionados con género, raza o clase social del investigador o la investigadora.

Período de la era posmoderna (1990 - en adelante), re-descubrimiento de formas y modos cualitativos de investigar.

Bogdan y Biklen (1982) establecen cuatro períodos fundamentales en el desarrollo de la investigación cualitativa en educación. El primero va desde finales del siglo XIX hasta la década de los treinta: en éste se presentan los primeros trabajos cualitativos y adquieren madurez diversas técnicas cualitativas tales como: la observación participante, la entrevista a profundidad y los documentos personales. Es importante señalar que la Escuela de Chicago impone su impronta y nace la sociología de la educación. El segundo período abarca desde la década de los treinta a la de la los cincuenta, período en el que se da un declive en el interés por la investigación cualitativa. El tercer período se produce en la década de los sesenta; período marcado por el cambio social y el resurgimiento de los "*métodos cualitativos*"[16]. El cuarto período que inicia en la década de los setenta, es la época de jaque pues las y los investigadores educativos comienzan a hacer investigaciones cualitativas, en lugar de que las hicieran las y los antropólogos o sociólogos como había sido la norma hasta ese momento.

16 Dichos autores utilizan el concepto métodos cuando en realidad están haciendo referencia a las técnicas. Los textos de investigación cualitativa producidos en los Estados Unidos casi en un cien por ciento, confunden ambos conceptos lo que ha producido en sus consumidores y consumidoras, tanto de Latinoamérica como del Caribe y de España, errores conceptuales que exigen ser subsanados por un lado y por otro consultar críticamente los textos producidos en este campo del saber.

11.1 Período actual

Asistimos a lo que Denzin y Lincoln (1994) denominan el período posmoderno de la investigación cualitativa y que, de acuerdo con ellos, podemos resumir de la siguiente manera:

> La investigación cualitativa es un campo inter-disciplinar, trans-disciplinar y en muchas ocasiones contra-disciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multi-paradigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multi-metódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.
> El investigador cualitativo [*y la investigadora cualitativa*][17] se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído [*o atraída*] por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas. Post-positivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (p. 576).

Denzin y Lincoln (1994: II) llegan a cuatro conclusiones que compartimos en su totalidad:

a) Los momentos históricos anteriores siguen operando en el presente, ya sea como herencia o

17 Paréntesis insertados por mí.

como un conjunto de prácticas que las investigadoras y los investigadores aún siguen utilizando o contra las que combaten.

b) La investigación cualitativa en la actualidad se caracteriza por todo un conjunto de elecciones desconcertantes. La opción de paradigmas, métodos, técnicas, instrumentos o estrategias de análisis nunca ha sido tan diversa como hoy.

c) Nos encontramos en un momento de descubrimiento y re-descubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir.

d) El acto de hacer investigación cualitativa no se puede enfocar nunca más desde una perspectiva positivista, neutral u objetiva. La clase, la etnicidad y el género configuran el proceso de indagación, haciendo de la investigación un proceso multicultural, devolviéndole su carácter político.

11.2 ¿Cuál ha sido el principal aporte de los clásicos al escenario socio-educativo?

Para Karl Marx (1818-1883) las relaciones sociales y las fuerzas productivas constituyen la "base económica" de la sociedad. Él considera la producción como el origen de lo social. Para Emile Durkheim (1858-1917) la sociología es el estudio de los hechos o instituciones sociales. Al igual que Marx, tiene una visión globalizadora de la sociedad, analiza la sociedad como un todo desde una posición solidaria, caracterizada por la importancia que se le atribuye a los hechos sociales.

Basil Bernstein (1924-2000) hereda de Durkheim el código educativo. Elaboró la teoría de los códigos sociales y educativos y sus consecuencias en la reproducción social. Para Bernstein, "los códigos cultural y educativo y el contenido y

proceso de la educación están en relación con la clase social y las relaciones de poder". Por lo tanto, en el aprendizaje escolar se transmiten los principios de la división social del trabajo y los de control social.

Max Weber (1864-1920), situó lo constitutivo de lo social en la acción social. La sociedad moderna está marcada por la racionalidad instrumental.

11.3 ¿Cuáles son los paradigmas que dominan actualmente en el escenario socio-educativo?

I. ***Funcionalismo:*** La sociedad es un todo integrado de partes relacionadas entre sí. Cada una de las partes desempeña unas tareas en el mantenimiento del sistema. Robert Merton (1910-2003) distingue entre las funciones "latentes"(las consecuencias no son conocidas) y las "manifiestas"(las que se hacen explícitas). En la enseñanza, por ejemplo, se podría distinguir la función manifiesta de la historia como el conocimiento de un pasado común de la función latente de la formación de la identidad nacional.

II. ***Marxismo:*** Se identifican dos marxismos: a) Los que siguieron a Engels y a Lenin que dan un enfoque economista a la superestructura política. Se fían más del Marx de los últimos tiempos. b) Los que como Luckacs y Gramsci reconocen una comunidad en Marx y valoran también el Marx de los primeros tiempos.

III. ***Sociología Interpretativa:*** Nace de la concepción werberiana de la sociología como una ciencia dedicada a la comprensión interpretativa de la acción social. Se incorporan otros enfoques como:

III. a. *El Interaccionismo Simbólico:* Es una corriente de pensamiento macro-sociológica, relacionada

con la antropología y la psicología social que basa la comprensión de la sociedad en la comunicación y que ha influido enormemente en los estudios sobre los medios. Se sitúa dentro del paradigma de la transmisión de la información: emisor-mensaje-receptor. En este paradigma, la comunicación se considera instrumental, es decir, los efectos del mensaje se producen unilateralmente sin tener en cuenta al receptor o a la audiencia.

Deriva del pensamiento de George Mead (1863-1931), su foco de atención lo constituye la creación de la realidad social en los procesos de interacción entre las personas.

III. b. *La Fenomenología sociológica:* Participa en la construcción social de la realidad proponiendo el estudio directo de las experiencias personales tal y como aparecen de la conciencia subjetiva. Su método consiste en poner en cuestión todo aquello que se da por sentado en la vida social. Alfred Schutz (1899-1955), se basó en la fenomenología filosófica de Edmund Husserl y propuso una aproximación micro-sociológica denominada: fenomenología. Schutz observó el modo en el que los miembros comunes de la sociedad constituían y reconstituían el mundo en el que vivían, su mundo vital. Para Schutz, era importante poner entre paréntesis las cuestiones fácilmente asumidas sobre la vida para entender correctamente el mundo vital de los entes sociales estudiados.

III. c. *La Etnometodología de Garfinkel*[18]*:* Corriente que pretende describir el mundo social tal y como se está continuamente construyendo, emergiendo como realidad objetiva, ordenada, inteligible y familiar. No trata los hechos sociales como cosas, sino que considera que la autoorganización del mundo social se sitúa en las actividades prácticas de la vida cotidiana de los miembros de la sociedad y no en el Estado, la política o cualquier superestructura abstracta. De acuerdo con esta aproximación, el mundo social se interpreta y representa valiéndose del análisis conversacional.

12. A manera de conclusión reflexiva

I. No hay un único relato histórico que documente la génesis y desarrollo de la investigación cualitativa en las ciencias socio-educativas. Para algunas y algunos teóricos, la investigación cualitativa es un fenómeno empírico, localizado socialmente. Sin embargo, al inicio de este capítulo hicimos hincapié en las raíces históricas de las perspectivas cuantitativas y cualitativas que encontramos en la cultura griega.

Recapitulando, la perspectiva histórica de Conde: Cualitativo y cuantitativo encierra una larga historia, filosófica y científica, aún no escrita ni acabada. Algunos de sus momentos y personajes clave son:

a) Platón y Aristóteles en la Grecia Clásica, representan las posturas filosóficas pro-cuantitativa y pro-cualitativa, respectivamente.

18 Harold Garfinkel (1917-…) Profesor Emérito en Sociología de la Universidad de California, Los Angeles.

b) Aristóteles defendía una concepción y una aproximación de la naturaleza sustantivista, sensible y empírica.

c) Platón defendía una aproximación más formalista, idealista, abstracta y matematizable.

d) La preparación en la Baja Edad Media, siglos XII a XIV, del basamento socio-cultural para la matematización del mundo.

e) En el Occidente europeo se desarrollaron un conjunto de transformaciones económicas, sociales, ideológicas, culturales, etc., que propiciaron las condiciones sociales y culturales para el nacimiento de la Ciencia Moderna y del paradigma científico-positivo dominante.

f) El acontecimiento cultural desencadenante fue la admisión, por la Iglesia, del cero y del vacío, que inició la completa matematización de la naturaleza. La forma se antepuso a la sustancia, lo cuantitativo a lo cualitativo, y por ende el planteamiento platónico al aristotélico.

g) La matematización newtoniana de la Naturaleza de la Edad Moderna, hasta el siglo XIX.

h) El contexto cultural de la Edad Media, se caracterizó por la primacía de una cosmovisión religiosa organizada teóricamente que retrasó la matematización de la naturaleza hasta los tiempos modernos de Newton.

i) La transformación del paradigma anterior a la luz de los desarrollos científicos del siglo XX.

j) La obra de Weber se considera parte de una tradición que propuso una aproximación científica al estudio de lo social diferente a la de las ciencias naturales.

k) Los tipos ideales, que propuso Weber, se elaboraron del mismo modo que los hechos, es decir mediante los métodos y las técnicas de las ciencias naturales.

l) Otra idea central es que estamos asistiendo a un momento de encuentro entre los desarrollos de las ciencias naturales y la investigación social.

Un paradigma, según Khun, es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que se debe estudiar, las preguntas que son necesario responder, cómo se deben preguntar y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. Es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica de otra.

Las teorías, perspectivas creadoras de imágenes del objeto, método y sujeto del conocimiento, se conciben como partes del paradigma que las engloba. Los paradigmas deben entenderse como sistemas de creencias básicas sobre:

a) ***La naturaleza de la realidad investigada, supuesto ontológico. La identificación de un paradigma se produce al conocer cuál es la concepción o creencia que sostiene la investigadora o el investigador respecto a la naturaleza de la realidad investigada.***

b) ***El modelo de relación entre la investigadora o el investigador y lo investigado, supuesto epistemológico.***

c) ***El modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad, supuesto metodológico. Tiene que ver con los métodos y procedimientos que se derivan de las posturas adoptadas en los niveles ontológico y epistemológico.***

La historia de la sociología tiene un hilo conductor perenne, una constante: la relación entre teoría e investigación empírica.

a) La tradición empírica adquiere una gran importancia a lo largo del siglo XIX. Durkheim logra la fusión de la teoría y la investigación social empírica. Su legado intelectual influyó en el desarrollo de la sociología cuantitativa.

b) Weber es importante para las corrientes de la sociología cualitativa. Su obra es una síntesis teórico-metodológica de las corrientes de pensamiento que concurren en su época: historicismo, neo-kantianismo, positivismo y marxismo.

c) En la vieja Europa se fundó la sociología teórica y en Estados Unidos cristalizó como ciencia empírica.

d) Revalorización de lo cualitativo en los años sesenta y setenta.

e) Reconocimiento de lo aportes de la sociología funcionalista en el terreno de la teoría y de la investigación sociológicas.

f) El perfil de la sociología en los años ochenta y primeros noventa guarda relación con las coyunturas sociopolíticas del momento.

g) El problema de la falta de integración entre teoría y lo empírico reviste especial importancia en la actualidad.

h) La sociología actual proviene de dos crisis: la del paradigma estructural-funcionalista, en los años sesenta y la de su oponente, el marxismo.

i) En la actualidad, lo novedoso es el reconocimiento de la necesidad de múltiples perspectivas y estrategias de análisis en el estudio de una realidad social cada vez más compleja.

Las siguientes cinco preguntas nos ayudan a diferenciar no sólo al paradigma cuantitativo del cualitativo sino también a los otros paradigmas que cobijan:

a) ¿Cómo se concibe la naturaleza tanto del conocimiento como el de la realidad?

b) ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre la investigadora o el investigador y el conocimiento que generan?

c) ¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento la investigadora o el investigador?

d) ¿Quién es el otro o la otra? ¿Cuál es el lugar de la otra u otro en la producción de conocimiento? ¿Quién conoce?

e) ¿Qué tipo de relaciones tenemos con la otra o el otro? ¿Para quién es el conocimiento que se produce o construye?

II. El neopositivismo o positivismo lógico son las principales teorías del siglo XX. Se forma el Círculo de Viena y con él, el positivismo se transforma en neopositivismo o positivismo lógico. El positivismo mantiene que sólo son legítimas las pretensiones del conocimiento fundadas directamente en la experiencia.

El positivismo se caracteriza por:

a) Monismo Metodológico: idea de unidad y exclusividad del método científico.

b) La consideración de que las Ciencias Naturales y Exactas, en particular la Física y la Matemática establecen un ideal metodológico que mide el grado de desarrollo y de perfección de todas las demás ciencias incluidas, las Ciencias Humanas.

c) Consiste en considerar lo científico en término de leyes generales hipotéticas de la naturaleza, incluida la naturaleza humana que incluyen dentro de sí las cosas particulares.

d) El interés del conocimiento está orientado al control y al dominio de la naturaleza.

El neopositivismo es el resultado del resurgimiento fortalecido del positivismo y su vinculación con los nuevos desarrollos de la lógica formal, en particular de la lógica matemática. Para el Neopositivismo del Círculo de Viena los únicos enunciados que pueden ser considerados como científicos son los sometidos a la lógica y planificación empírica. Un enunciado tiene sentido, significado y es científico si puede verificarse, es decir, si puede comprobarse empíricamente.

La teoría hermenéutica de la ciencia surge a finales del siglo XIX. Sus impulsores consideran que la realidad que estudian las Ciencias de la Naturaleza es igual a la realidad que estudian las Ciencias Sociales y Humanas. En consecuencia, rechazan el método de las Ciencias Naturales como ideal regulador único y supremo de la comprensión racional de la realidad.

En los años sesenta se produce un notable desarrollo de una serie de corrientes teórico metodológicas en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas que se inscriben dentro de esta concepción hermenéutica de la ciencia a la que también se le conoce como "Paradigma Hermenéutico", en la que se inscriben corrientes como: Etnografía, Sociología Interpretativa, Interaccionismo Simbólico, entre otras. Todas estas corrientes postulan una aproximación fenomenológica-hermenéutica-lingüística para captar la dimensión significativa, intencional de la acción humana.

El interés por los significados sociales y la insistencia en que tales significados sólo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de y entre las personas es lo que distingue a esta teoría de la ciencia del paradigma de investigación de las Ciencias Naturales.

El origen de la teoría crítica de la ciencia de la escuela de Frankfurt está vinculado con el instituto para la investigación social creado, en los años veinte del siglo XX, por un grupo de intelectuales de afinidad marxista, entre ellos: Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas y Apel.

La Teoría Critica de la Ciencia considera que la Teoría de la Ciencia no es algo autónomo o independiente sino que es parte de la Teoría Social. Desde sus orígenes se contrapone a la condición positivista, entiende que la Teoría de la Ciencia debe superar las concepciones restringidas del empirismo lógico y del nacionalsocialismo por medio de una Teoría Crítica que argumente dialéctica y reflexivamente en la totalidad social.

Habermas considera que:

a) No hay conocimiento sin interés, es decir, que todo conocimiento esta regido por unos intereses que le dan sentido y que se constituyen en sus impulsores profundos.
b) Las Ciencias de la Naturaleza están impulsadas por el saber técnico o instrumental.
c) Las Ciencias Humanas están orientadas por el interés comunicativo.
d) Estos conocimientos son parciales.
e) El conocimiento o la razón tienen que ser crítica dialéctica de los aspectos negativos que aparecen en nuestros conocimientos y en nuestros comportamientos establecidos.
f) La función esencial de la razón es la búsqueda constante en la sociedad y en la naturaleza de aquellos elementos negativos que deben ser superados para un mayor acercamiento a la realización del interés emancipador.

La investigación en este paradigma debe buscar soluciones a los problemas educativos.

Dentro de este paradigma hay una investigación llamada: Investigación acción crítica o investigación acción emancipadora. Este tipo de investigación la llevan a cabo las y los participantes en situaciones sociales para mejorar sus propias prácticas, el entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar.

La Investigación Acción que se lleva a cabo a partir de una serie de fases cíclicas (cuando termina vuelve a empezar):

- Planificación.
- Acción.
- Observación.
- Reflexión.

Hay una continua interacción continua entre teoría y práctica. La teoría es una fundamentación de la práctica y la práctica depende de la teoría.

III. Hasta fechas recientes los dos paradigmas enfrentados entre sí que guiaban la investigación en el campo de las ciencias sociales en América Latina eran: el positivismo y el marxismo. Del primero sobresalía la corriente funcionalista y del segundo una versión económico-estructuralista. La investigación cualitativa, como campo emergente de saberes y prácticas, se difundió y consolidó en Latinoamérica desde principios de la década de los ochenta.

Los emigrantes socialistas y anarquistas españoles fomentaron la educación popular en Latinoamérica desde comienzos del siglo XX por medio de: escuelas sindicales, universidades populares, movimientos culturales, entre otras modalidades.

La etapa más pujante en Latinoamérica tuvo lugar desde mediados de los años sesenta y los años ochenta.

Ejemplo de ello fueron: Los programas de desarrollo comunitario puestos en marcha en América Latina durante los años sesenta con apoyo financiero de Estados Unidos (Alianza para el Progreso) que fueron desbordados en la práctica y con frecuencia reorientaron su estrategia en una línea crítica.[19] Y, el Simposio Mundial sobre IAP, celebrado en Cartagena de Indias (Colombia) en 1977 que representa el momento culminante de esta tradición crítica en América Latina.

La propuesta latinoamericana para el modelo de investigación-acción coincidió por una parte con los fundamentos producidos por investigadores norteamericanos, pero por otra adquirió matices distintos. Su sentido de originalidad se debe en parte al contexto de "realidad latinoamericana", producto de los procesos generados por el colonialismo, neocolonialismo y el imperialismo que durante diferentes etapas y con distintos grados de intensidad se han vivido en nuestro continente. Esta problemática, hizo posible que se diera una recepción diferente de la teoría crítica que se estaba produciendo en Europa. Latinoamérica convocó a distintos investigadores para que en la década de los sesenta efectuaran un compromiso de recuperación con responsabilidad ética y política; dicho compromiso fue mediado por las luchas históricas de los distintos movimientos liberadores. El resultado de este momento histórico de la realidad latinoamericana fue: un nuevo aporte al pensamiento regional y mundial.

Nació una nueva dinámica del pensamiento crítico latinoamericano, el modelo de investigación-acción: una investigación comprometida con el conocimiento que explicara y se uniera con proyectos de desarrollo: Es decir, una

19 Ver: Sanguinetti, Y., "La investigación participativa en los procesos de desarrollo de América Latina", en Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, México, 1981.

ciencia comprometida con los procesos de liberación.[20] Con el surgimiento de la ciencia social crítica, nació también la necesidad de vincularse con los procesos educativos, pues la condición era producir una ciencia de la educación crítica, lo cual hacía necesario asumir a ésta con responsabilidad ético-crítica.

Uno de los fundadores de la investigación acción desde la problemática educativa latinoamericana, es Paulo Freire con su reflexión sobre la práctica científica ligada al contexto sociopolítico revolucionario[21]. Esto significa una manera distinta de designar y comprender los "desde dónde" de la teoría, metodologías y procesos epistemológicos. Se trataba entonces de comprender a la ciencia social de una manera distinta. La pregunta fundamental era: *¿Qué puede hacer la investigadora o el investigador que se sienten comprometidos con las mayorías marginadas? ¿Qué objeto puede tener un estudio si no lleva a transformar la realidad social para hacerla más justa?*

Otro aspecto imposible de soslayar fue la polémica con las tesis desarrollistas de década de los cincuenta y sesenta que, bajo el esquema de la dependencia, partían del supuesto de que la única opción de modernización para los países "subdesarrollados" era el modelo capitalista. Visión simplista de realidad, a que veces, fue aplicada como una razón unívoca. La relación con las países hegemónicos en el nivel mundial y la burocracias latinoamericanas, incrementó la concepción de asumir nuestra realidad con los supuestos del modelo capitalista como la "única fórmula" para que la región saliera de sus problemas económicos y se desarrollara.

20 Consultar: Mendoza, V. (2003) "Nuevos Horizontes de Diálogo para el Modelo de Investigación Acción en el Campo de la Educación". En Revista Electrónica: ***Razón y Palabra***. No. 31. Febrero-Marzo 2003.

21 Para Paulo Freire la investigación-acción o tema generador, tiene como fundamento la opresión y la necesidad del dialogo que significa la condición de posibilidad inquebrantable entre acción y reflexión.

La metodología del modelo de investigación-acción tiene que ser concientizadora para superar los límites de las concepciones positivistas radicales que asumen al sujeto como objeto-"cosa por investigar". Esta perspectiva epistemológica se asume a partir del binomio SUJETO-OBJETO, como entidades separadas que carecen de la mediación del lenguaje. La investigación-acción al interior de la propuesta del tema generador, concilia la posición investigador-investigado desde el giro del lenguaje y el vínculo dialéctico.

13. Actividad Evaluativa

I. Elabore un resumen, puede ser una especie de historiograma que le ayude a recordar las fechas y hechos más relevantes. Puede colocar, por ejemplo, en un eje las fechas o épocas y en el otro los acontecimientos histórico-epistemológicos más relevantes de la historia de la ciencia que se discuten en este capítulo.

II. En la secciones anteriores se hizo evidente el problema del eurocentrismo y la dependencia Latinoamericana de la hegemonía estadounidense -que es de donde nos viene una fuerte corriente investigativa. Así, desembocamos en los años setenta, cuando surge en América Latina, en forma muy propia el desarrollo de las corrientes de investigación acción, la investigación participativa, la investigación acción participativa (IAP) y la investigación militante. Esta actividad tiene como propósito invitarle a indagar sobre los aportes latinoamericanos en el campo de la investigación cualitativa y a buscar ejemplos de aportes en el ámbito educativo.

1. ¿Qué es la investigación acción participativa (IAP)?
2. ¿Cuáles son los supuestos teórico-epistemológicos y metodológicos de la IAP?

3. ¿Quiénes son los precursores del IAP en América Latina?
4. ¿Qué es la investigación militante?
5. ¿Quiénes son los precursores de la investigación militante en América Latina?
6. ¿Cómo se concibe la naturaleza tanto del conocimiento como el de la realidad en la IAP y en la investigación militante?
7. ¿Para quién es el conocimiento que se produce o construye tanto en la IAP como en la investigación militante?
8. ¿Quiénes fueron y qué aportaron en el ámbito de la investigación cualitativa Paulo Freire, Fals Borda, Antón de Schutter, Carlos Rodríguez Brandao, Boris Yopo, Francisco Vío Grossi, Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez Merino, Ernesto Cardenal, entre otras personas?
9. ¿Cuáles han sido los aportes y experiencias de la IAP en mí país y en la región?

II. ¿Cuáles son las filiaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas del Paradigma Cualitativo?

"Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana".
"…la vida cotidiana es, de hecho, una vida en la que cada uno juega varios roles sociales,…
"…. cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida". Edgar Morin.

El propósito de este capítulo, en primer lugar, es analizar las filiaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas del paradigma cualitativo; en segundo lugar, evidenciar la presencia de tres niveles interdependientes en toda investigación cualitativa. En el nivel ontológico-axiológico se establece la forma y naturaleza de la realidad, visión de mundo, de sociedad y

ser humano -institución, carrera, programa, proyecto, fenómeno o situación- por investigar. Sobre este nivel descansa el nivel epistemológico donde se establece la relación entre quien investiga y lo que es investigado, sobre el que a su vez descansa el nivel metodológico, en el que se puntualiza la forma para obtener conocimiento sobre la situación investigada.

1. Punto de partida

El paradigma cuantitativo o positivista frecuentemente olvida que, además del problema, la situación, fenómeno o proceso a investigar, existe el mundo del conocimiento que constituye la realidad histórica y cultural en la cual está inmerso el binomio investigador(a) y la situación por investigar. En consecuencia también tiende a olvidar la importancia de que la o el responsable del proceso investigativo examinen o auto-examinen analítica y críticamente aspectos tales como los siguientes:

1. ***¿De dónde y cómo surge el problema o tema de estudio por investigar?***
2. ***¿Cuál es la identidad de la investigadora o del investigador?***
3. ***¿Cuál es la historia de vida de la investigadora o del investigador?***
4. ***¿De dónde proviene el saber investigativo de la investigadora o del investigador?***
5. ***¿Cuál es la posición teórica de la investigadora o del investigador?***
6. ***¿Cuál es su motivación o interés personal por el tema por investigar?***

7. ***¿Cuál es la influencia del medio social o institucional sobre el tema por investigar?***
8. ***¿Cuál ha sido el proceso de socialización investigativa que han experimentado tanto la investigadora como el investigador?***

El examen de estos aspectos nos lleva al componente medular de toda investigación. Este componente tiene la propiedad de estar, implícita o explícitamente, presente a lo largo de todo el proceso investigativo y se caracteriza por responder cada una de las siguientes interrogantes, que aunque parecen muy simples, son la columna vertebral en torno a la que se ordena todo proceso investigativo:

1. ***¿Qué es lo que vamos a investigar?***
2. ***¿Por qué lo vamos a investigar?***
3. ***¿Para qué lo vamos a investigar?***
4. ***¿A quién van dirigidos los resultados, las conclusiones y las recomendaciones?***
5. ***¿Cómo lo vamos a investigar?***

Este componente medular va de la mano con su homólogo: las o los sujetos mal denominados participantes, pues desde la perspectiva cualitativa que adhiero, porque las y los son sujetos actuantes son las personas que, junto con la investigadora o investigador, actúan con y sobre el objeto durante todo el proceso y no exclusivamente en la etapa de recolección de la información. Este componente se caracteriza pro contestar preguntas tales como:

1. ***¿Cuál es la identidad de las y los sujetos?***
2. ***¿Cuál es la historia de vida de cada una de las personas que participarán?***

3. ***¿Cuál es su interés o cómo surgió su motivación por el problema o tema de estudio por investigar?***
4. ***¿Cuál es su relación con el tema por investigar? ¿Cómo se identifican con él?***
5. ***¿Cuál ha sido su proceso de socialización investigativa formal, si lo tienen?***
6. ***¿Cómo incidirán los resultados de la investigación sobre cada una de las personas involucradas?***

En los diversos proyectos, perfiles, protocolos o informes de investigación cuantitativa no necesariamente se explicitan los aspectos anteriormente señalados. Sin embargo, son una condición sine qua non para fundamentar no sólo el método y las técnicas por utilizar sino, principalmente, para sustentar la opción paradigmática seleccionada.

La investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa.

Es importante tomar en consideración que hay cuatro condiciones básicas que se deben tomar en cuenta a la hora de recoger datos cualitativos:

1. La investigadora o el investigador se deben acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos. Idealmente, investigarán conjuntamente: investigadora/investigador con las y los sujetos actuantes (mal denominados informantes) el "objeto de estudio" seleccionado.

2. La investigadora o el investigador deben capturar -"fotografiar fiel, celosa y detalladamente"- todo lo que está ocurriendo y lo que las personas dicen, los hechos percibidos, los sentimientos, las creencias u opiniones, entre otros.
3. Los datos -en un principio- son eminentemente descriptivos.
4. Los datos son referencias directas de las personas, de la dinámica, de la situación, de la interacción y del contexto.

Esencial recordar que los significados son los datos cualitativos.

Sabiendo que el significado es el dato, tanto la investigadora como el investigador deben permitir que "los datos les hablen", estar alerta y abiertos a cualquier cosa que emerja de ellos, recordemos también la condición inductiva que caracteriza a este paradigma.

Este proceso de ver, escuchar e indagar en y con los datos, revela patrones y otras dimensiones de interés para develar el problema o tema de estudio.

En consecuencia, la investigadora o el investigador centran su atención en indagar para comprender y dilucidar lo que empieza a emerger. Ambos se mueven -conscientemente- hacia dentro y hacia afuera, hacia arriba y hacia abajo, o sea, entre las partes y el todo, identificando y separando categorías y patrones, así como las redes complejas de categorías o patrones que estos conforman. Este es un proceso mixto porque implica:

a) Separar y juntar los datos.
b) Entrar y salir de los datos.

c) Valorar la experiencia y reflexionar sobre ella, es decir: "verla/observarla-examinarla" y reflexionar sobre la experiencia.

En las siguientes tablas 1 y 2 se ofrece, con fines didácticos, una comparación entre el paradigma cualitativo y cuantitativo de acuerdo con sus características más distintivas, sin embargo, es importante subrayar que como tablas resumen no son exhaustivas por sí mismas, por consiguiente, para una mejor comprensión, sobre el paradigma cualitativo, es importante continuar con la lectura de las siguientes secciones de este capítulo.

En la Tabla 1 (página 57), se diferencian los enfoques de la investigación cuantitativa y cualitativa con base en cuatro de las dimensiones que los caracterizan; para su elaboración se tomó como base la comparación hecha por Goetz y LeCompte, (1988).

En la Tabla 2 (página 58 y 59), se establece la comparación entre los paradigmas de investigación: positivista, interpretativo y crítico, según diferentes dimensiones.

2. ¿A qué hacemos referencia cuando utilizamos el término paradigma?

A partir del libro *La estructura de las Revoluciones Científicas* de Tomas Khun -publicado en 1962-, las consideraciones sobre paradigma han tenido una repercusión muy significativa en las investigaciones socio-educativas.

La noción de paradigma abordada por Khun da una imagen básica del objeto de una ciencia, es más, define lo que se debe estudiar, las preguntas que es necesario responder, es decir, los problemas que se deben estudiar y cuáles son las reglas que se han de seguir para interpretar las respuestas que se

Tabla 1: Comparación entre enfoque Cuantitativo y Cualitativo según dimensión

DIMENSIONES	INVESTIGACION CUANTITATIVA	INVESTIGACION CUALITATIVA
Inducción-Deducción	**Deducción**	**Inducción**
Hace referencia al lugar de la teoría en la investigación	Comienza con un sistema teórico, desarrolla definiciones conceptuales y operacionales de las proposiciones y de la teoría para aplicarlas empíricamente en algún conjunto de datos. Pretende encontrar datos que ratifiquen una teoría.	Inicia con la recolección de datos, mediante la observación empírica, describe para construir, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas. Busca descubrir-construir una teoría que justifique los datos. Mediante el análisis de diferentes fenómenos se desarrolla una teoría interpretativa, explicativa o valorativa.
Generalización-Verificación	**Verificación**	**Generación**
Se refiere al lugar de la evidencia en la investigación, así como a la medida o grado en que los resultados de un estudio son aplicables a otros grupos.	Determinar la medida en que se cumple una proposición. Probar empíricamente que una hipótesis dada es aplicable a varios conjuntos de datos para hacer generalizaciones, en relación con el universo de poblaciones al que es aplicable. Busca la generalización.	Se centra en el descubrimiento de proposiciones, categorías y patrones mediante la observación, entrevistas, documentos escritos., entre otros. A partir de los datos, que se ordenan y clasifican, se generan constructos y categorías. Busca la transferibilidad.
Construcción-Enumeración	**Enumeración**	**Construcción**
Hace referencia a los modos de formulación y diseño de las unidades de análisis de un estudio.	Es un proceso en el que las unidades de análisis, previamente derivadas o definidas, son sometidas a una pre-codificación sistemática para el análisis estadístico posterior.	Se orienta al descubrimiento de categorías o patrones que se obtienen a partir de observaciones y descripciones. Proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se revelan-emergen en el transcurso de la observación y descripción.

Tabla 2: Paradigmas de investigación: positivista, interpretativo y crítico, según diferentes dimensiones.[22]

Dimensión	Positivista (Racionalista, Cuantitativo)	Interpretativo (Naturalista, Cualitativo)	Socio-Crítico (Naturalista, Cualitativo)
Fundamentos	Positivismo lógico Empirismo.	Fenomenología Teoría interpretativa.	Teoría crítica.
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, fragmentable y convergente. Dada, singular y tangible.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente, contextualizada.	Compartida, múltiple, histórica, construida, dinámica, holística divergente.
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías, medir. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender, explicar interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Emancipar sujetos, identificar el potencial para el cambio. Liberación y empoderamiento para criticar y transformar la realidad.
Diseño	Predeterminado, estructurado, rígido.	Flexible, envolvente, emergente.	Flexible, envolvente, emergente.
Propósito	Generalizaciones. No sometida al tiempo. Afirmaciones, leyes, explicaciones (nomotéticas): Deductiva-Cuantitativa Centrada en semejanzas.	Profundización. Limitada por espacio y tiempo. Hipótesis de trabajo/ supuestos teóricos. Afirmaciones ideográficas. Inductiva-Cualitativa. Centrada en las diferencias.	Profundización. Limitada por espacio y tiempo. Hipótesis de trabajo/ supuestos teóricos. Afirmaciones ideográficas. Inductiva-Cualitativa. Centrada en las diferencias.
Relación sujeto – objeto	Independiente, neutral. No se afectan entre sí. Investigador(a) externo(a). Sujeto como objeto de investigación libre de valores.	Interdependientes Interrelación. Estrechamente interrelacionados. Relación influida por valores subjetivos.	Íntimamente relacionados. Relación influida por fuerte compromiso para el cambio. Influida por la relación y el compromiso con la liberación del ser humano. Investigador/a es un sujeto más.

Tabla 2: Paradigmas de investigación: positivista, interpretativo y crítico, según diferentes dimensiones.[22]

Dimensión	**Positivista (Racionalista, Cuantitativo)**	Interpretativo **(Naturalista, Cualitativo)**	Socio-Crítico **(Naturalista, Cualitativo)**
Explicación Casualidad	Causas reales. Temporalmente procedentes o simultáneas.	Dialéctico-Interpretativa Interactiva. Prospectiva Retro-alimentación.	Dialéctico-Crítica Interactiva. Prospectiva Retro-alimentación.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.	Compartidos. Valores dados, crítica de ideología
Teoría/ práctica	Desasociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica	Relacionadas Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Inter.-subjetividad, validez consensuada
Técnicas, instrumentos estratégias	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos Investigador/a principal instrumento Perspectiva de las y los participantes	Estudio de casos Técnicas dialécticas
Análisis de Datos	Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Inter.-subjetivo, dialéctico

22 Adaptación de Aranal, I., Rincón, D., Latorre, A. (1992). **Investigación Educativa. Fundamentos y metodología**. Barcelona: Labor, p. 40 y del Cuadro 1: Paradigmas de investigación de Gloria Pérez Serrano. (1998). **Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos**. Madrid, España: Editorial La Muralla. p, 40

obtienen. Dicho autor considera a los paradigmas «como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.» (Khun, 1986:13).

La noción de paradigma que se suscriba diferencia una comunidad científica de otra, ya que comparten por consenso teorías y métodos que se consideran legítimos, así como los criterios para enjuiciar la validez de las soluciones propuestas. De modo que «un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma» (Khun, 1986:271). Un paradigma constituye una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica. Es un modelo para situarse ante la realidad, para interpretarla y para darle solución a los problemas que en ella se presentan.

En síntesis, para Kuhn un paradigma es un modelo o patrón aceptado por los científicos de determinada época, que normalmente ha llegado a ser vigente tras imponerse a otros paradigmas rivales. Una determinada rama del saber pasa a ser una disciplina científica precisamente cuando surge y triunfa un paradigma. "... e incluye, la constelación de creencias, valores y técnicas que comparte una comunidad dada."

De lo anterior se desprende que se alude al paradigma en un sentido epistemológico como marco de referencia para la investigación científica. Por lo que afirmamos que un paradigma es un sistema teórico dominante en la ciencia en cada período de su historia, que organiza y dirige la investigación científica en determinada dirección, también permite el surgimiento de ciertas hipótesis e inhibe el desarrollo de otras, así como centra la atención de quién investiga en determinados aspectos de su objeto de estudio y oscurece otros.

El término "paradigma" de Kuhn, hoy en día desborda los límites propuestos, sus rasgos positivistas han sido superados. Sin embargo, es importante subrayar que los paradigmas de las ciencias no son los que están en crisis sino que lo que está en crisis es el paradigma de la ciencia en cuanto modo de conocer.

Ilya Prigogine (1917-2003), afirma que "estamos llegando al final de la ciencia convencional", esto es la ciencia determinista, lineal y homogénea. Presenciamos "el surgimiento de una conciencia de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y de la necesidad del diálogo" (1994:40).[23] Evidencia de esto es que las bases epistemológicas de los métodos y de la ciencia se han venido replanteando desde la década de los cincuenta.

Morin (1982) nos dice que un paradigma científico se puede definir como un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada.

En síntesis, conocer es siempre aprehender un dato que tiene o cumple cierta función, bajo cierta relación, significa algo dentro de una determinada estructura. Pero, a su vez, el método para alcanzar ese conocimiento está siempre ligado a un paradigma específico, que le fija la ruta por donde se debe caminar. Es decir, está ligado a una función ideológica que determina las metas y a la cual sirve. De tal forma que una investigación neutra y aséptica es algo irreal, es una utopía, independientemente del paradigma al que esté ligada.

23 Prigogine, I. (1994). "¿El Fin de la Ciencia?". En Fried, Dora. **Nuevos. Paradigmas, Cultura y Subjetividad**. Argentina: Editorial Paidós.

Esquemáticamente, encontramos en un extremo la acepción tradicional de paradigma, propuesta por Khun y en el otro la del paradigma de la complejidad de Edgar Morin. Nuestra concepción de paradigma cualitativo es altamente coincidente con la noción de complejidad propuesta por Morin, por lo que adentrarnos en su visión fortalece aún más las bases teóricas del paradigma cualitativo que sustentamos en este libro.

El paradigma de la complejidad de Morin permite ver los hechos reales dentro un contexto, dentro de una globalidad multidimensional y dentro de su propia complejidad. Los hechos están dentro de un contexto por lo que deben ser analizados tomando en cuenta los referentes culturales, los entornos socio-políticos, los históricos, los ambientes eco-físicos, entre otros.

La visión de contexto no impide una visión global de lo que está pasando junto a los hechos. ***Lo global es lo totalizante u holístico, es lo que da sentido al contexto***. Se trata de ver las partes -contexto- y la totalidad -globalidad- para analizar una situación dada.

Para poder comprender un fenómeno, problema o tema de estudio, los hechos deben ser examinados de una forma multidimensional.

De acuerdo con Morin, "hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo, e interrelacionado entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo y los partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la

multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad."

Resumiendo, un hecho científico o cualquier acontecimiento debe ser visto-analizado desde el mundo de sus relaciones y las interacciones -de todo tipo- que teje a su alrededor. No debe ser visto simplemente desde su fragmentariedad, pues el caer en esta trampa cognoscitiva nos haría fragmentarios y miopes.

La complejidad, siguiendo a Morin (1996), es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, caracterizada por presentar la paradoja de lo uno y lo múltiple. De esta forma,

La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico.

En consecuencia, suscribo la propuesta de Morin de sustituir el paradigma de la disyunción/reducción/unidimensionalización por el paradigma de la distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir, porque un pensamiento mutilante conduce, irremediablemente, a una acción mutilante, Morin (1996:32-35)[24].

El paradigma de la distinción/conjunción no contradice ni teórica, ni epistemológica, ni ética, ni políticamente al paradigma cualitativo; todo lo contrario, ambos demandan navegar en lo mares de la incertidumbre y la creatividad.

24 Morin, E. (1996). ***Introducción al pensamiento complejo***. Barcelona: Gedisa.

Asumir esta noción paradigmática requiere que renunciemos a la ilusión de un saber garantizado y absoluto y que aceptemos "nuestra finitud e incompletud[25] radical de todo conocer". Esta posición se anuncia, según Najmanovich (2001), como la "única forma de abrir las puertas a la invención, a la imaginación, al azar y a la diferencia".

Renunciar a la idea de que sólo existe un método y que éste es el único que nos conduce y garantiza la verdad, en otras palabras, renunciar a la exclusividad del método científico para hacer ciencia, no quiere decir que vamos a renunciar a la rigurosidad, a los instrumentos, a las técnicas o a los procedimientos. Lo que afirmo junto con su proponente es que:

a) No sacrificaremos la experiencia-vivencia por el método.

b) No creemos que haya una sola forma correcta para pensar, indagar, explorar, inventar o crear: para conocer.

Renunciar a la exclusividad del método científico no entraña caer al abismo del sinsentido, sino abrirnos a la pluralidad de significados. Denise Najmanovich[26] (2001: 7).

La Teoría de la Complejidad tiene como método el "pensamiento relacional", en consecuencia, debemos aprender a pensar "relacionalmente". Pero esto no es simplemente pensamiento, va mucho más allá y requiere de una transformación comprometida de la investigadora y del

25 Renunciar a las condiciones infinitas y absoluta con que se ha definido el conocer, ordena aceptar la finitud e incompletitud de todo conocer.

26 Najmanovich, D. (2001) "LA COMPLEJIDAD. De los paradigmas a las figuras del pensar". Presentado en el Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana, Enero 2001. Publicado en la **Revista Emergence** (en prensa). www.pensamientocomplejo.com.ar

investigador, porque es una actitud-visión general del mundo, de la sociedad, de la naturaleza, de la vida y de las personas, en síntesis, una nueva actitud hacia el conocimiento como hacia el tipo de relaciones políticas que establecemos con él.

Todas las personas tenemos un paradigma para relacionarnos con y en el mundo, para "leer e interpretar"el mundo, es decir, un esquema de categorías o referencias que nos permite organizar nuestra percepciones, interpretaciones y valoraciones del mundo.

Esta es otra puerta que se abre invitándonos a pasar adelante. La invitación está hecha, pero la decisión de entrar o no hacerlo es personal. En lo que a mí respecta, espero que nos encontremos algún día ahí: en la complejidad y navegando en los mares de la incertidumbre y la creatividad.[27]

Para continuar con el desarrollo de este capítulo afirmamos que: la presencia de un sistema básico de supuestos ontológicos, axiológicos, epistemológicos y metodo–lógicos con los que investigadoras e investigadores abordan sus estudios está ampliamente aceptada (Guba y Lincoln, 1994:105; Creswell, 1998:74-77; Patton, 2002:266). Estos supuestos nos acompañan a lo largo de todo el proceso investigativo, pero requerimos que se hagan explícitos para facilitar el proceso, así como la evaluación de la rigurosidad y calidad de la investigación.

Con base en lo anterior señalamos que los paradigmas deben responder a los siguientes fundamentos o supuestos básicos:

27 Si acepta la invitación, le recomiendo leer, entre otros:
Morin, E. (1988) ***El método. El conocimiento del conocimiento.*** Madrid: Cátedra.
_____ (1992) ***El método. Las ideas. Madrid:*** Cátedra.
_____ (1995) ***Introducción al pensamiento complejo.*** Barcelona: Gedisa.

3. ¿A qué hacen referencia los fundamentos o supuestos ontológicos?

Los supuestos ontológicos se refieren a la naturaleza de la realidad investigada, es decir a cuál es la creencia que mantiene la investigadora o el investigador con respecto a la realidad que investigan. Más específicamente, se refieren a la visión de mundo que tiene la investigadora o el investigador, el concepto de realidad-realidades, a su dinámica y complejidad, en la que subyace el proceso investigativo y del que dependerá el tipo de problemas que se plantean, la perspectiva desde la cual se les aborda y la forma en que se trata de buscar respuestas. Las visiones de mundo, de ser humano, de sociedad y de "realidad-realidades" son centrales en este nivel. Estas visiones están íntimamente vinculadas con nuestros valores y con nuestra ética.

La realidad es creada, cambiante, dinámica, holística y polifacética. No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas e interdependientes.

4. ¿A qué hacen referencia los fundamentos o supuestos epistemológicos?

Epistemología significa ciencia o teoría de la ciencia. Según Aristóteles es ciencia y tiene por objeto conocer las cosas en su esencia y en sus causas. Viene de la palabra griega episteme que significa saber.

La epistemología presenta el conocimiento como el producto de la interacción del ser humano con su medio, conocimiento que implica un proceso crítico mediante el cual el ser humano va organizando el saber hasta llegar a sistematizarlo como saber científico.

La epistemología se refiere a la teoría del conocimiento filosófico o a la teoría del conocimiento científico.

Tradicionalmente, al conocimiento científico se le asociaba con el método científico, ya que tradicionalmente, también se le consideraba como el único método válido para hacer investigación científica.

Epistemología también se refiere a la concepción sobre el proceso de conocimiento en que se fundamenta la relación sujeto-objeto y el contexto en que está inmersa esta relación. En la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente, además al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica.

En conclusión, el fundamento epistemológico lo constituye el modelo de relación que seleccione la investigadora-el investigador para relacionarse con lo investigado. Es decir, la forma en que sobre la base de determinados principios se adquiere el conocimiento. La investigadora-el investigador puede partir del supuesto de que el conocimiento es objetivo y en su pretensión de captar esta objetividad en los fenómenos que estudia, emplea los métodos y procedimientos propios de las ciencias naturales, partiendo del criterio de que el conocimiento científico se obtiene al establecer distancia entre el sujeto cognoscente y el objeto. Por el contrario, puede considerar que el conocimiento es subjetivo, individual, irrepetible y, en consecuencia, establece una relación estrecha con el objeto investigado con la finalidad de poder penetrar con mayor profundidad en su esencia.

5. ¿A qué hacen referencia los fundamentos o supuestos metodológicos?

Se refieren a la forma en que enfocamos los problemas, interrogantes o situaciones y les buscamos las respuestas. También comprende el procedimiento, la identificación y selección de las fuentes de donde vamos a obtener la

información que buscamos, las técnicas e instrumentos de recolección y de análisis de los datos. Es el modo en que podemos obtener los conocimientos de la realidad que investigamos.

En este nivel se explicitan la perspectiva metodológica y los métodos y técnicas de investigación utilizados por la investigadora y el investigador en estrecha relación con los fundamentos ontológicos y epistemológicos, con los cuales establece una relación armónica y lógica.

Es importante enfatizar que los fundamentos ontológicos, como los epistemológicos y metodológicos son interdependientes y congruentes entre sí. Precisamente este constituye el talón de Aquiles del debate sobre el enfrentamiento entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo.[28]

Estos tres fundamentos deben verse de forma orgánica, son imposibles de analizar sin tener en consideración su coherencia e interdependencia interna. Esto es, precisamente, lo que le confiere una naturaleza singular a cada paradigma.

La Tabla 2 (ver en las páginas 70 y 71), cumple con un doble propósito: evidenciar y resumir la relación existente entre las grandes visiones del mundo, es decir, las primeras construcciones teóricas globales de valoración y significación del ser humano y la sociedad y su influencia en la conformación del sistema de conocimientos humanos. Más específicamente, evidencia los efectos concretos de determinadas concepciones del mundo sobre las construcciones teórico-sociales o teorías de lo social. A partir de la concepción de ser humano, la realidad y del conocimiento,

28 Autores como T.D. Cook y Ch.S. Reichardt, M.G. Trend, F.A.J. Ianni y M.T. Orr, defienden esta conciliación paradigmática pero sin resolver la dicotomía y antagonismo de los fundamentas en que descansan. Consultar: Cook, T.D. y Reichardt, Ch:S. (1986) ***Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa***. España: Ediciones Morata.

que a su vez se derivan de determinadas concepciones de mundo o de diferentes filosofías, se constituyen en teorías que efectúan sus propias indagaciones y constituyen sus propios campos.

También destaca cómo las diferentes teorías del conocimiento señalan las formas de tratamiento de la realidad por parte del sujeto individual o epistémico, generando así posturas teórico-epistemológicas o metodológicas particulares.

Las grandes teorías del conocimiento podemos resumirlas esquemáticamente en tres posturas cognoscitivas:

a) Subjetivistas-formalistas.
b) Empiristas-positivistas.
c) Síntesis dialéctica.

Estas posturas se caracterizan por privilegiar una determinada visión de la realidad y el conocimiento, sobre el papel de la teoría y el método, además tienden a legitimar algunos criterios sobre otros al tomar partido por determinadas formas de evaluar y valorar la realidad.

6. Certidumbre versus incertidumbre: El quiebre de la certidumbre.

El panorama del mundo ha sido modificado sustancialmente. Todo nace y se desarrolla en situaciones caóticas: la organización es fruto momentáneo y cambiante de una dialéctica creadora entre orden y desorden. Orden, desorden y organización se co-producen simultánea y recíprocamente. Bajo el efecto de las condiciones originales y las potencialidades organizacionales, las nuevas realidades, desordenadas, impulsan encuentros aleatorios y producen orden y organización. Este panorama, originado en las ciencias

Tabla 2: Visiones de mundo, filosofías, teorías del conocimiento y modalidades cognitivas [29]

Visiones del mundo: Explicaciones y comprensiones totalizadoras. Justificaciones hegemónicas del comportamiento y la acción; del sentimiento y la voluntad.	Esencialistas	Realistas	Esencialistas-realistas
Filosofías: Explicaciones y comprensiones menos extensas. Definiciones y normas universales para el presente y futuro.	Idealismo	Materialismo	Dialéctica
Ontologías: Teorías origen del ser.	La idea, Dios, principio espiritual	La materia, las leyes, el motor de origen	La idea y la materia
Teorías del conocimiento: ¿Qué es y cómo se conoce?	Autoconciencia: Primado del sujeto Sujeto activo Sujeto-Realidad-Verdad	Objetivación: Primado del objeto Objeto activo Objeto-Realidad-Verdad	Autoconciencia y objetivación. Sujeto y objeto en intergénesis dialéctica. Sujeto-Realidad-Verdad Relativa S-R-VR
¿Quién conoce y cómo conoce?	**Subjetivismo:** la conciencia, el yo, los sentidos **Formalismo:** las teorías, las formas y las fórmulas	**Empirismo:** realidad, hechos, eventos, datos **Positivismo:** causación legal; coherencia y verificación	**Subjetivismo-formalismo:** conciencia y formas, pensamiento y lenguaje **Empirismo-positivismo:** hechos y leyes, pruebas y coherencia lógica, construcción de lo real por la vía teórica y técnica.

Tabla 2: Visiones de mundo, filosofías, teorías del conocimiento y modalidades cognitivas [29]

Epistemologías: Criterios de normatividad normatividad, validez, significación, explicación.	Privilegio de la interpretación, significación y comprensión de la esencia de las cosas; razones; fines.	Privilegio de la explicación: descripción; jerarquía de leyes; ordenamiento y medida.	Explicación y comprensión; significación y legalidades; búsqueda de fines y de causas.
Metodologías: Operación; procedimientos y técnicas mentales; trabajo del pensamiento	**Comprensión:** Pensamiento activo; síntesis; deducciones; teorías generales. La idea hace, construye los conocimientos.	**Explicación:** Pensamiento pasivo y realidad activa. Análisis inducción; ordenamiento concordancia con lo real; verificación de las leyes o principios.	**Explicación y Comprensión:** Pensamiento y realidad activos; síntesis y análisis; inducción y deducción. Teoría y método. Técnicas de comprensión y de realización.
Estructuras del conocimiento resultantes	Conocimientos construidos	Conocimientos dados	Conocimientos construidos sobre la realidad dada.
Función de los conocimientos: instrumentos o datos	Trabajo general de categorización, construcción de hipótesis. Formulaciones	Trabajo técnico: constatación del hecho, captura de dato; experimentación y formulación de leyes.	Uso de teorías. Técnicas, trabajo teórico y empírico. Interrelación y explicación. Instrumento para datos. Datos para instrumentos; papel fundamental del método de la teoría y de las técnicas.
Relaciones entre conocimiento y acción: la praxis	La teoría comanda la acción o bien la teoría sustituye a la acción.	La acción determina el hecho y éste sustituye a la teoría.	Teoría-acción: unidad dialéctica. El conocimiento no es posible sin la acción teórica conceptual y sin la acción práctica.

28 Adaptación de: Dávila Aldás, F.R. (1996) **Teoría, Ciencia y Metodología en la era de la Modernidad.** 2ª. Edición. México: Distribuciones Fontamara, S.A. pp: 134 y 135.

físicas y cosmo-físicas, seguido por las ciencias de la vida y las ciencias sociales, exige, una revisión de lo que entendemos por conocer.

Para desarrollar esta sección recurrimos a Alain Touraine, sociólogo francés, nacido en 1925. Su trabajo se basa en la sociología de la "acción" y afirma que la sociedad forma su futuro a través de mecanismos estructurales y de sus propias luchas sociales. La obra de Touraine se ha focalizado en el problema central de la reflexión social: la relación individuo-sociedad. Podemos dividir su obra en tres etapas: la primera, que se concentra en el estudio del trabajo y la conciencia de los trabajadores, basada en los estudios de campo realizados en América Latina. La segunda se ocupa de los movimientos sociales, en particular las revueltas del "mayo francés" y los golpes de Estado latinoamericanos. La tercera, se centra en el estudio del papel del sujeto dentro de los movimientos sociales.

Para Touraine, es importante que el sujeto resguarde su memoria, y que se pueda combinar el pensamiento racional, la libertad personal y la identidad cultural. Es así como la democracia debe tratar de seguir por dos caminos, por un lado se deben crear espacios para la participación popular, y por el otro asegurar el respeto a las diferencias individuales y el pluralismo. En su libro ***Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*** (2006) propone dos aspectos que me interesa subrayar:

I. La resignificación o auto-creación del sujeto, en el sentido preciso que el autor le da:

   a) Como "*sujeto en resistencia al mundo impersonal del consumo, o al de la violencia o la guerra*".
   b) *Como "una acción y una conciencia que no se afirman con frecuencia más que en su combate contra las fuerzas organizadas que, dando una*

existencia concreta al sujeto, amenazan con derrocarlo".

II. La tesis de que después de la caída del muro de Berlín y de los atentados del 11 de septiembre de 2001 empezó rápidamente una desintegración de las sociedades, dominadas por el miedo e impotentes ante el terrorismo[30]. Presenciamos el paso de la lógica de la sociedad a la lógica de la guerra. Los Estados Unidos -potencia hegemónica- decidieron ignorar la resolución de los problemas por la vía diplomática y por el diálogo, para resolverlos por medio de la intervención y la guerra. Esta tesis nos permite comprender, en cierta forma, la violencia, esto es la guerra terrorista entre palestinos e israelíes que se está llevando a cabo en el Líbano.

Esta estrategia coincide perfectamente con la lógica en la que se arraiga la actual dinámica de la globalización económico-financiera, que no quiere saber de ningún control o regulación social y política. Esta lógica exige libertad para hacer la guerra de los mercados. Esta lógica ha separado la economía de la sociedad, procura reducir los Estados, considera a los Estados-naciones como obstáculos, difama a la clase política y pasa por encima de organismos de representación mundial como lo es la ONU.

La disolución de las fronteras ha producido la fragmentación de lo que constituye la sociedad. Más aún, ha

30 Morin (2005), haciendo referencia al 11 de setiembre de 2001dice: Hemos oído hablar de choques de civilizaciones en discursos pesimistas que dan muestra de un pesimismo simétrico que marcha en una trágica dirección…Pero no debemos pensar que las posibles consecuencias de ese momento están históricamente determinadas. Y, por tanto, no debemos aceptar la idea de que la guerra es inevitable. Angélica Sátiro entrevista a Edgar Morin. ***Pensamiento complejo y ecología de la acción*** **http://www.inisoc.org/morin75.htm**

invalidado la base política y ética del sueño de una sociedad mundial, tan ambicionada por los alter-mundialistas.[31]

Una sociedad que cuidase de los intereses colectivos de la humanidad como un todo y que tuviese un mínimo de poder central para intervenir en los conflictos y dinamizar los mecanismos de la convivencia, de la paz y de la preservación de la vida.

Esta de-socialización es consecuencia de la globalización económico-financiera encarnada en el capitalismo extremo, con la cultura que lo acompaña. Esta de-socialización implica la segmentación de la realidad, la exacerbación de la competitividad en detrimento de la cooperación necesaria, el imperio de las grandes corporaciones privadas con ningún sentido de responsabilidad socio-ambiental y la exaltación del individuo ajeno al bien común.

El mundo está en franco retroceso. La sociedad actual no se explica ya, como quería la sociología clásica, por factores sociales, sino por fuerzas impersonales y no sociales como el miedo colectivo, el fundamentalismo, el terrorismo, la balcanización[32] de vastas regiones de la Tierra y las guerras terroristas.

31 Movimiento antiglobalizador que no lucha contra la apertura mundial de la producción y los intercambios, sino por otra mundialización, que no aplasten a los débiles, los intereses locales, las minorías y el entrono, para el solo provecho de quienes detentan ya la riqueza, el poder y la influencia. Touraine, A. (2006) ***Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy***. Buenos Aires: Paidós. P, 42

32 La división político-territorial de la región de los Balcanes en estados menores da origen a este término político. Balcanización alude a la fragmentación de un continente o región en unidades político-territoriales menores, separadas y hasta enfrentadas. Por extensión, el término es utilizado para aludir a procesos de descolonización y de constitución de nuevos países, sobre todo en el continente africano, impulsado por las naciones colonialistas que temían la unidad de esas naciones negras. La división de las mismas las debilitaba y las tornaba dependientes de los estados centrales. Consultar: http://www.pjbonaerense.org.ar/abcpolitico/diccionario/balcanizacion.htm

Nos sentimos y sabemos impotentes, pero es vital comprender la lógica de esta violencia. Ella es fruto del tipo de mundo que hemos decidido construir en las últimas décadas basado en la explotación irresponsable de los recursos del planeta, en la producción y el consumo ilimitados, así como en la falta de diálogo y respeto por las diferencias. ¿Adónde o a qué puede llevarnos un mundo así?

Touraine afirma que:

a) El análisis de la realidad social requiere un nuevo paradigma de pensamiento. Hace doscientos años la sociedad se estudiaba en términos políticos, posteriormente pensamos y actuamos en nombre de un nuevo paradigma económico y social, y hablamos de clases, riquezas, desigualdades y redistribución. Las categorías de análisis sociológico fueron: burguesía y proletariado, sindicatos y patronal, o estratificación y movilidad social.

b) En pleno siglo XXI, lo que se requiere es un análisis "no social" de la realidad social. Dicho análisis requiere construir un nuevo paradigma capaz de conceder toda su importancia a los problemas culturales.

En el nuevo paradigma, las cuestiones culturales cobran tal importancia que el pensamiento de la ciencia social se debe organizar forzosamente en torno a ellos. ¿Cuál es la validez de lo propuesto por Touraine? ¿Cómo incide esto en la investigación cualitativa en el ámbito socio-educativo? ¿Cuál es el nuevo paradigma?

Es el paradigma cultural, puesto que el social ya no es lo necesariamente comprensivo e integrador, porque:

a) La globalización, significa que la:
   - Economía se reorganiza en el nivel mundial, y no hay más instituciones en ese nivel.

- Economía, que ahora es global, se desvincula de lo social, de lo cultural y de lo político.
- Ciudad, la civilidad y la ciudadanía se van.

b) Además, hemos pasado de una sociedad de lugares a una de flujos, con movilidad, inmigración, encuentro y choque entre culturas. Un problema visible es el de los inmigrados y las inmigradas. A muchas personas les o nos cuesta dejar de pensar en términos homogéneos y hay una dificultad para integrarnos. Se acepta a la "persona" que llega, si se asimila. De lo contrario, hay rechazo y se le trata como inferior. En la actualidad, hay una enorme dificultad en reconocer la diferencia y a la otra o al otro.

En un mundo en movimiento e imposible de controlar, ¿Qué tenemos para defender nuestra identidad, nuestra autonomía o nuestra libertad?

Hoy todo está controlado, fabricado, sólo tenemos un principio de resistencia y de legitimidad del comportamiento: defender mi derecho a existir como individuo -como sujeto y como persona- y no estar fuera del mundo. Los derechos humanos primero fueron políticos, luego sociales y ahora culturales. Vivimos un mundo donde las grandes preocupaciones no son conquistar el mundo sino crearse a sí mismo. Y hoy nos creamos a partir de la sexualidad como en otro tiempo a partir del trabajo. Por ejemplo, en los parlamentos se tratan más problemas culturales, desde la eutanasia hasta el matrimonio gay, que sociales. El mundo privado ha invadido el público y la cultura a la política.

Según Touraine, hoy en día, en vez de lucha de clases están en conflicto dos imágenes opuestas de la individualidad. Una que defiende la identidad, la homogeneidad, el comunitarismo, y que elimina las minorías. Otra, que se

evidencia como una nueva individualización que defiende los derechos de cada persona a controlar el ambiente de las actividades humanas, los juicios de valor sobre cómo comportarse con la otra persona, con el cuerpo, la sexualidad.

Para articular su propuesta, Alain Touraine la dividió en dos partes. En la primera, presenta el final de lo social y el conjunto de fenómenos de descomposición social y de re-socialización que marcan el tránsito al siglo XXI. En la segunda, presenta las nociones que están en el núcleo del nuevo paradigma: *el sujeto y los derechos culturales*.

El paso marcado por Alain Touraine parte de su reflexión sobre la globalización vista como una forma extrema de capitalismo que separa la economía de las instituciones sociales y políticas. La primera consecuencia de todo ello, es la fragmentación de lo que antes se denominó la sociedad y el derrumbamiento de las antiguas categorías. La segunda, es el triunfo de un individualismo exacerbado por los medios de comunicación y la publicidad.

Sobre el individualismo se eleva el deseo del ser humano de constituirse en actor y sujeto de su propia existencia. Dicho sujeto es capaz de crear instituciones y "reglas de derecho" que sostengan el tejido de su propia libertad y de su creatividad.

Familia e instituciones educativas - la escuela- constituirían dos ejes básicos sobre los que construir un nuevo dinamismo social, en el que las mujeres habrían de desempeñar un papel crucial, capaz de recomponer lo que el modelo occidental ha destruido.

Las mujeres disponemos, en opinión de Touraine, de una mayor capacidad para entender, propiciar y asimilar los nuevos derechos culturales que reclaman grupos minoritarios como son los inmigrantes o quienes, en razón de sus creencias

o sus orientaciones sexuales o políticas, se sienten maltratados o en desventaja.

La doble preocupación ante el fenómeno de la globalización y la pérdida de lo social en manos de un sujeto que se erige como verdad última, es algo que encontramos en distintos pensadores. Por ejemplo, el sociólogo Zygmunt Barman, (Polonia, 1925),[33] en *Modernidad líquida*[34], muestra cómo las viejas lealtades y las asentadas creencias han pasado de la antigua solidez a un estado líquido que se amolda a cualquier necesidad planteada por el imperio del dinero. En su opinión, se ha creado una élite global desprendida de todo tipo de territorialidad. El poder de esta élite reside en su capacidad para eludir toda responsabilidad social.[35]

33 Barman se ocupa, entre otras, de cuestiones tales como clase, socialismo, hermenéutica, modernidad y posmodernidad, globalización y nueva pobreza. En su libro "Vidas desperdiciadas", habla sobre la producción de 'residuos humanos' -más concretamente de las poblaciones 'superfluas' de emigrantes, refugiados y demás parias- como una consecuencia inevitable de la modernización. Cómo convivir con los otros ha sido un problema omnipresente de la sociedad occidental, y Bauman nos presenta las principales estrategias utilizadas: la separación del otro excluyéndolo (estrategia émica), la asimilación del otro despojándole de su otredad (estrategia fágica), y la invisibilización del otro que desaparece del mapa mental.

34 Ampliar en:
http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf#search=%22Modernidad%20l%C3%ADquida%20Bauman%22

35 La ***'metáfora del jardinero'*** de Barman se refiere a la contraposición entre culturas cultivadas, producidas, dirigidas y diseñadas por una parte y las culturas silvestres o "naturales" por otra. En la primera priva la noción de la necesidad de un poder que ejerza un diseño artificial, ya que el jardín en que la sociedad se ha convertido no tiene los recursos necesarios para su propio sustento y auto-reproducción por lo que es dependiente de este poder. En las culturas silvestres, en cambio, los recursos de auto-reproducción están en la propia sociedad y en sus lazos comunitarios, allí que le permitía saber cuáles eran las malas hierbas, las malezas, y como eliminarlas. Dichas malezas que crecen en las periferias de la sociedad serán los pobres leídos como clases peligrosas sobre los cuales se aplican y recaen las fuerzas del poder pastoral…el genocidio sería la máxima concreción de la jardinería social, la depuración de las malezas en función de la concreción de una imagen de lo que el jardín debe ser. Para ver como el autor ha seguido desarrollando la metáfora del jardinero como estado totalitario y su expresión en el genocidio consulte: Zygmunt Barman (1997) "Modernidad y Holocausto." Madrid: Ediciones Sequitur. p.148 y siguientes.

Touraine, anclado en la sociología, advierte, con mucha razón, sobre la necesidad de repensar los conceptos y los marcos de pensamiento que se han venido utilizando para estudiar y analizar la sociedad. Términos como clase social, movimiento obrero, flujos de personas o emancipación se han de entender-comprender a la luz del tiempo presente.

Las condiciones de vida de las instituciones políticas y sociales se han transformado empujadas por un conjunto de nuevas reglas y costumbres que las ciudadanas y los ciudadanos han tomado como suyas en un espacio de tiempo que asombra a muchos por su brevedad. Y ese cambio podemos aseverar que requiere, utilizando las ideas de Touraine, *una nueva manera de pensar la sociedad: un nuevo paradigma que, sin duda, aparece cargado de incertidumbre.*

Pero no sólo desde la sociología se preconiza la necesidad de un nuevo paradigma, recurriendo a Miguel Martínez Miguélez[36] (2004:1 y 2), afirmamos que la magnitud del problema epistemológico en el siglo XXI se ha hecho aún mayor porque:

> No solamente estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectan al ser humano. Y esto, precisa y paradójicamente, en un momento en que la explosión y el volumen de los conocimientos parecieran no tener límites.
>
> Esta situación no es algo superficial, ni coyuntural; el problema es mucho más profundo y serio: su raíz llega

36 Consultar Miguel Martínez Miguélez (2004) "El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico", 1-2 ***Revista On-Line de la Universidad Bolivariana***. Volumen 3 Número 8 2004. http://www.revistapolis.cl/8/proc.htm

> hasta las estructuras lógicas de nuestra mente, hasta los procesos que sigue nuestra razón en el modo de conceptualizar y dar sentido a las realidades; por ello, este problema desafía nuestro modo de entender, reta nuestra lógica, reclama un alerta, pide mayor sensibilidad intelectual, exige una actitud crítica constante y todo ello bajo la amenaza de dejar sin rumbo y sin sentido nuestros conocimientos considerados como los más seguros por ser «científicos».

Según este autor, la reflexión crítica sobre el proceso de crear conocimiento y de hacer ciencia, debe examinar hasta qué punto se justifican los supuestos aceptados "universalmente" como verdades absolutas o si es preciso aceptar otros que nos lleven por rutas inéditas e insospechadas y que, es posible, nos lleven a conclusiones también diferentes. Este examen deberá determinar:

a) ¿Cuál es el nivel de pureza y objetividad posibles de la observación científica, de los datos y de los hechos?
b) ¿Hasta qué punto, éstos están determinados por las teorías profesadas y cómo interactúan los datos y la teoría?
c) ¿Cómo evaluar las implicaciones: de la falta de evidencia en las relaciones causales, de la injustificabilidad de la inferencia inductiva, de la imposibilidad de la "verificación empírica" y de la ilegitimidad de ciertas "definiciones" operacionales?
d) ¿Cómo examinar la importancia del contexto y del proceso creador, los límites de la racionalidad de las explicaciones estadísticas, el nivel de adecuación y homología de los modelos que se basan en analogías y, a veces, sólo en metáforas; el uso a-crítico de términos

como "ley", "control", "medida", "variable", "verdad", "objetividad", entre otros, en contextos muy diferentes?

e) ¿Cómo precisar la justificación lógica del "sistema de reglas" del juego científico?

Los resultados de este examen crítico podrían poner en evidencia muchos vicios "que se han ido convirtiendo en hábito en amplios sectores de la vida académica y, sobre todo, denunciar la falta de racionalidad en que se ha caído", por ejemplo "al evaluar el nivel de certeza de las conclusiones de una investigación" con base, exclusivamente, en "el simple correcto uso de las reglas metodológicas preestablecidas, sin entrar a examinar la lógica, el significado y las implicaciones de esas mismas conclusiones". (Martínez Miguélez, 2004).

La idea central del positivismo lógico afirma que fuera de nosotros existe una realidad hecha, acabada, externa y objetiva y que nuestro sistema cognoscitivo es, según Locke, como una cámara fotográfica pasiva.[37] Ser objetivo significa copiar esa realidad sin deformarla. En consecuencia, el criterio de verdad lo determina el grado de correspondencia de nuestra imagen interior con la realidad que representa.

Sólo las sensaciones o experiencias sensibles eran dignas de la investigación científica;

> sólo lo verificable empíricamente sería aceptado en el cuerpo de la ciencia; la única y verdadera relación verificable sería la de causa y efecto; la explicación de las realidades complejas se haría identificando sus componentes: partículas, genes, reflejos, impulsos, etc., según el caso; los términos fundamentales de la ciencia debían representar entidades concretas, tangibles, mensurables, verificables, de lo contrario, serían

37 Esta es conocida como la analogía de Locke (1690) ***Ensayo sobre el Intelecto Humano***. Vol.I, final del cap. XI, citado por Miguel Martínez, Op. Cit, p.5

> desechados como palabras sin sentido; las realidades inobservables habría que "definirlas operacionalmente" para poderlas medir; los modelos matemáticos, basados en datos bien medidos, serían los ideales para concebir y estructurar teorías científicas. (Martínez Miguélez, 2004: 4)

Este ha sido el modelo hegemónico que normó con "éxito" las ciencias naturales y humanas, a pesar de que a él se debe el avance tecnológico de los últimos siglos, de igual forma se ha demostrado que es inapropiado para el estudio del átomo y el astronómico. Ni qué decir para el estudio del mundo de la vida, de las sociedades y de las personas.

Este enfoque paradigmático -"newtoniano-cartesiano"- reinó en el desarrollo de la ciencia y normó el mundo desde la segunda parte del siglo XIX hasta la primera del siglo XX.

Según Morin (1984), nuestras ideas no son reflejos de lo real, sino traducciones de lo real. Continuando con la analogía de la cámara fotográfica de Locke, ésta siempre registra objetos, pero el cerebro los traduce por medio del sistema neuro-cerebral, produciendo representaciones, nociones e ideas por las que percibe y concibe el mundo exterior.

Investigar la realidad social no es fácil. El investigador forma parte de la realidad social que debe investigar. La oposición sujeto/objeto se difumina. Pues objeto es lo que está fuera del sujeto, literalmente "lo que ha sido arrojado del sujeto", y aquí el sujeto está dentro del objeto, y ¿Cómo podemos comprender a lo que nos comprende? Pues sujeto es lo que está sujetado o ligado, siendo el objeto aquello de lo que el sujeto está suelto -por eso puede huir del objeto o modificarlo-, y aquí el sujeto está ligado por el objeto, aprisionado en el orden social que debe investigar... (Ibáñez, J., 1985)[38]

38 Ibáñez, J. (1985) ***Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social***. Madrid: Ed. Siglo XXI, p.2

Investigamos para conocer y conocer es siempre aprehender un dato en una cierta función, bajo una cierta relación, en tanto significa algo dentro de una determinada estructura. A su vez, la forma de conocer o sea el método para alcanzar ese conocimiento no sólo siempre está ligado a un paradigma, que le fija los rieles por los cuales ha de transitar, sino también a una función ideológica que le determina las metas y a la cual sirve.

Si además tomamos en consideración la condición de complejidad que caracteriza a la realidad que deseamos conocer, recordemos siguiendo a Morín (1998) que, la complejidad surge como una necesidad de captar la multidimensionalidad, las interacciones y las solidaridades, entre innumerables procesos. Como modo de pensar, el pensamiento complejo se crea y se recrea en el caminar. El pensamiento complejo, confrontado a la simplificación es un pensamiento que postula la dialógica y la recursividad como sus principios más pertinentes y donde se reconoce la incertidumbre, como uno de los legados de la ciencia contemporánea. De este modo, se concibe como fundamental el principio de incompletitud, de incertidumbre, cuestionando la seguridad de todo conocimiento.

> El saber se presenta, fundamentalmente, como dialéctico y la dialéctica es la capacidad de investigar lo contrario. De este modo, la dialéctica, más que tratar de buscar el punto débil de lo dicho por el otro y aplastar esa opinión contraria con argumentos, trata de sopesar su verdadero valor y fuerza, y, para ello, se sirve del arte de preguntar, de entablar un verdadero diálogo, lo cual implica una gran apertura y poner en suspenso el asunto con todas sus posibilidades. Esta orientación pone de manifiesto cómo nuestro método

> científico moderno puede haberse convertido, frecuentemente, como afirma Gadamer, en un gran monólogo. Martínez Miguélez (2004:14)

La epistemología actual nos nutre con una serie de postulados generales y que pueden identificarse como los rieles de la Nueva Ciencia. Dichos rieles, relacionándolos con sus autores y proponentes, pueden, según Martínez Miguélez (2004:16), tomar la siguiente forma:

1. Toda observación es relativa al punto de vista del observador (Einstein).
2. Toda observación se hace desde una teoría (Hanson).
3 Toda observación afecta al fenómeno observado (Heisenberg).
4. No existen hechos, sólo interpretaciones (Nietzsche).
5. Estamos condenados al significado (Merleau-Ponty).
6. Ningún lenguaje consistente puede contener los medios necesarios para definir su propia semántica (Tarski).
7. Ninguna ciencia está capacitada para demostrar científicamente su propia base (Descartes).
8. Ningún sistema matemático puede probar los axiomas en que se basa (Gödel).
9. En el lenguaje jugamos juegos con palabras que usamos de acuerdo con reglas convencionales (Wittgenstein).
10. La pregunta ¿qué es la ciencia? no tiene una respuesta científica (Morin).

Estos postulados conforman la nueva base lógica conceptual para un nuevo proceso de conocer: "postulan un Nuevo Paradigma Epistémico".

Según lo discutido anteriormente, en la siguiente sección se impone referirnos al concepto realidad.

7. ¿Realidad o realidades?

Como hemos visto, el panorama del mundo ha sido modificado sustancialmente. Todo nace y se desarrolla en situaciones caóticas: la organización es fruto momentáneo y cambiante de una dialéctica creadora entre orden y desorden. Orden, desorden y organización se co-producen simultánea y recíprocamente. Bajo el efecto de las condiciones originales y las potencialidades organizacionales, las nuevas realidades desordenadas impulsan encuentros aleatorios y producen orden y organización.

Este panorama, originado en las ciencias físicas y cosmo-físicas, seguido por las ciencias de la vida y las ciencias sociales, exige una revisión de lo que entendemos por conocer.

Es evidente que no podemos continuar relacionándonos con el mundo como si la realidad tuviera una existencia de "objeto", de algo lejano, distante y extraño a mí. De algo externo a mí como si yo fuera una persona conocedora independiente del acto mismo por el cual conozco "la realidad".[39]

Los elementos éticos, políticos y epistemológicos, de que disponemos nos obligan, a poner entre paréntesis la objetividad y a actuar consecuente y consistentemente. En consecuencia, es imperante que reconozcamos la naturaleza elusiva de lo real, su indeterminación, ya que no es solamente una condición otorgada por mí como observadora u

39 No es necesario que neguemos esa existencia objetiva de lo real: nada nos obliga a llegar hasta ese punto.

observador, sino también por la propia naturaleza de la naturaleza.

Como resultante, la realidad aparece, en su condición propia, como indeterminada, incierta, dinámica, ambivalente, puesta en escena: ***en-actuada*** *en mi proceso de relacionarme cognitivamente con ella: de actuar en ella.*

Yo y cada persona participa en la producción de lo que constituye la realidad -nuestra realidad-, de forma a veces inexplicable pues no hay nada que quede fuera de mí/nuestra mente. Más aún, el acto de conocer es el de **en-actuar** una realidad y participo en él como un acto propio de mi propia ontogenia[40], del hacerme/hacernos que me/nos corresponde como entidades auto-poiéticas.[41]

Resumiendo,

La realidad externa no se nos impone ni se nos presenta como incomunicable: la en-actuamos en nuestro acoplamiento estructural con el medio. Además, se expresa en los espacios conversacionales en que desarrollamos nuestra vida social.

Nuestra vida social es estar junto con las otras y los otros en el en-actuar de los múltiples universos cotidianos en que vivimos., porque conversar es estar juntos en algo (del latín: "cum-versari").

40 Ontogenia es la historia del cambio estructural de una unidad sin que ésta pierda su organización. Este continuo cambio estructural se da en la unidad, en cada momento, o como un cambio desencadenado por interacciones provenientes del medio donde se encuentre o como resultado de su dinámica interna. http://es.wikipedia.org/wiki/Ontogenia

41 La autopoiesis se define como la capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos y define el "acoplamiento" de un sistema a su entorno. Maturana, H. y Varela, F. (1980). ***El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano***. Madrid: Debate.

Lo discutido me lleva a afirmar que:

- Es necesario evitar la búsqueda de la certidumbre.
- Conocer y saber no son la misma cosa.
- El saber ("ya lo sé"), excluye la búsqueda, la duda, el forzoso y continuo re-hacerse que es patrimonio del conocer.
- La certidumbre lleva a la falta de respeto por la opción diferente, a la imposición, al adoctrinamiento y al dogmatismo.
- Lo verdadero resulta de una adecuación lógica entre los sujetos y los predicados de nuestras conversaciones y participa de las condiciones de indeterminación de todos nuestros mundos.
- Múltiples verdades reflejan múltiples universos y toda verdad ha de ser afirmada con respecto a sus parámetros de referencia, según son dichos en el interior de un específico espacio conversacional.
- Los valores los construimos en nuestras conversaciones.
- Una cultura, como específico espacio conversacional, genera valores en los que creemos y que desarrollamos mediante nuestras acciones.
- Todo lo que hacemos tiene resonancia axiológica (valórica) y ética.
- Esos valores no nos vienen de una verdad que se nos impone desde una realidad externa o superior, sino que nos adherimos a ellos como integrantes de una especie y una cultura. Aquí es donde se origina nuestra responsabilidad ética y social.
- Toda interpretación es reduccionista.
- El universo es complejo, a pesar de las simplificaciones que las ciencias establecen para estudiarlo: una

simplificación será siempre una racionalización válida únicamente con fines metodológicos.

- Las simplificaciones generan utopías que, a su vez, desembocan en la subyugación de lo humano.

En conclusión, la realidad epistémica requiere, para su existencia, de una o un sujeto cognoscente, quien está influido por la cultura y las relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes.

8. ¿Cómo adoptar una perspectiva gnoseológica adecuada?

Las afirmaciones anteriores demandan adoptar un punto de vista que sea capaz de dar:

Cuenta de la incertidumbre, la oposición de contrarios, la variedad y la movilidad en que se va manifestando la realidad de los universos en que vivimos.

Además, puesto que mi/nuestra educación ha sido moldeada de acuerdo con el modelo de la racionalidad unívoca, es urgente ampliar mi/nuestro horizonte gnoseológico (naturaleza del acto del conocimiento), romperlo para lidiar con la totalidad de los mundos a nuestro alcance, porque:

1. Mundos que no son simples, tendemos a simplificarlos, disecarlos y, por consiguiente, a despojarlos de la vida.
2. Urge adoptar un punto de vista de pensamiento complejo.

3. Un fenómeno complejo exige de parte del sujeto una estrategia de pensamiento, reflexiva, no reductiva, polifónica y no totalitaria/totalizante.
4. Un contexto inédito y enorme requiere un pensamiento creativo, radical y polifónico.
5. La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico.
6. Es imprescindible complejizar la noción de contexto para darle movimiento.
7. Urge ver la trama en devenir como un tejido que teje y se desteje en el horizonte de la planetarización.

9. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa?

Los cuatro fundamentos teóricos más relevantes de la investigación cualitativa son el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la teoría de la acción comunicativa. También la etnografía es otro pilar conceptual que nos brinda una visión de la realidad humana desde la cultura.

9.1 El interaccionismo simbólico o sociología cognoscitiva.

Es uno de los fundamentos teóricos generales de la investigación cualitativa. El interaccionismo simbólico representado por Cicourel (1974) y sus seguidores, le da un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea.

Blumer (1982), otro representante de esta tendencia, plantea tres premisas que fundamentan su perspectiva:

a) Las personas actúan con respecto a las cosas e inclusive frente a las personas sobre la base de los significados que unas y otras tienen para cada una de ellas.
b) Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción entre personas.
c) Las y los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación.

El eje de las búsquedas de esta perspectiva conceptual y metodológica es la dinámica de producción de significación por parte de las y los sujetos-actores sociales. Todas las organizaciones, culturas y grupos están integrados por sujetas-actoras y sujetos-actores envueltos en un proceso permanente de significación e interpretación del mundo que les rodea.

Uno de los rasgos fundamentales del interaccionismo simbólico es que se aparta de una forma radical de aquellas teorías sociales, que, trabajando el problema de la significación como eje de análisis de la realidad humana, presuponen la existencia de significados sociales ocultos tras el mundo fenoménico de las apariencias. Desde esta óptica el centro de su análisis está en el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden las y los sujetos vinculados al mismo, lo que significa un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no solo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad.

El interaccionismo simbólico muestra dos tendencias: una de corte conductista social y otra de perfil más fenomenológico. Nos interesa, la del perfil fenomenológico

porque, centra su preocupación en conducir la investigación socio-educativa a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por las y los sujetos actuantes. Representantes de esta tendencia son Blumer (1982) y Goffman (1972).

9.2 La fenomenología

Es otro de los pilarles conceptuales de la investigación cualitativa socio-educativa. La fenomenología se encarga de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales. Es orientador el trabajo de Heidegger (1889-1976) quien describió lo que él llamó la "estructura del mundo de la vida" focalizándola sobre la experiencia vivida. Este concepto se convirtió en la base de todo un nuevo marco de comprensión y de análisis de la realidad humana y fue retomado por teóricos sociales contemporáneos como, por ejemplo, Jurgen Habermas.

Los cuatro elementos "existenciales" básicos, según van Mannen, (1990), para el análisis antes mencionado son: el espacio vivido (espacialidad), el cuerpo vivido (corporeidad), el tiempo vivido (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (relacionabilidad o comunalidad).

9.3 Teoría de la acción comunicativa

El concepto de acción comunicativa obliga a considerar a las y los actores como hablantes u oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el social y en el subjetivo.

Las y los sujetos no se refieren sin más "*intentione recta*" a algo en el mundo objetivo, en el social o en el subjetivo, sino que relativizan sus emisiones sobre algo en el mundo, teniendo presente la posibilidad de que la validez de ellas pueda ser puesta en cuestión por otras u otros sujetos.

La verdad no es una copia de la "realidad" a la cual se refieren los argumentos de las y los participantes en el discurso, sino que es un resultado consensual sobre el cual no actúa ninguna influencia que lo distorsione. Ese consenso se logra cuando se dan cuatro condiciones de validez aceptadas por todas y todos los participantes:

a) Que el enunciado que hace una o un hablante sea comprensible.
b) Que la o el hablante sea fiable.
c) Que la acción pretendida sea correcta en relación con un contexto normativo vigente.
d) Que la intención manifiesta de la o del hablante sea, en efecto, la que ella o él expresa.

Habermas sostiene que la acción comunicativa y no la acción racional instrumental, como lo hizo Marx, es la conducta que caracteriza a las interacciones que se dan en la sociedad. Por eso, la acción comunicativa debe tener un lugar central en la teoría. Uno de los objetivos de esta teoría es la identificación y eliminación de los factores estructurales que distorsionan la comunicación. También distingue en la sociedad dos niveles: el "sistema" y el "mundo de la vida". La preocupación por el mundo de la vida es una extensión de la teoría de la acción comunicativa que relacionan a Habermas con Durkheim (la conciencia colectiva), Husserl, Schutz y Luckmann. La acción comunicativa sucede siempre en el mundo de la vida.

El mundo de la vida está constituido por la cultura, la sociedad y la personalidad. La racionalización de tal mundo implica una creciente diferenciación entre sus tres componentes. El mundo de la vida representa el punto de vista de las y los sujetos que actúan en la sociedad. Pero para una

perspectiva externa a ella, para su análisis desinteresado, la sociedad aparece como un sistema con diferentes configuraciones estructurales (la familia, el estado, la economía, etc.) cuya racionalización progresiva las va alejando del mundo de la vida en un proceso de "colonización" de este último por el sistema.

La lucha contra la explotación (en términos que vuelve a Habermas al marxismo) y los movimientos sociales que buscan una mayor igualdad, mayores niveles de autorrealización, la paz y la preservación del medio ambiente (que constituye una de las reclamaciones del neomarxismo) deben contribuir a impedir una "colonización" negativa del mundo de la vida y a buscar una convivencia adecuada entre éste y el sistema.

9.4 La etnografía

Este otro pilar conceptual nos brinda una visión de la realidad humana desde la cultura. Dos reconocidos etnógrafos, Atkinson y Hammersley (1994: 248), caracterizan la etnografía como una forma de investigación socio-educativa caracterizada por los siguientes rasgos:

a) Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos socio-educativos, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos.
b) Una tendencia a trabajar con datos primarios "no-estructurados", es decir, datos que no se han codificado previamente a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas.
c) Una investigación de un número pequeño de casos, a veces solo un caso, pero en detalle.

d) Un análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones principalmente verbales.

Aunque para las diversas formas de etnografía, el eje más genérico de su trabajo es la cultura, la conceptualización propia de lo cultural no es homogénea y ha sufrido grandes cambios desde su formulación inicial hasta el presente.

Más aún, muchos sujetos, de manera simultánea, pertenecen a diferentes culturas o a distintos ámbitos simbólicos y materiales específicos. Por esta razón hay quienes han decidido acuñar el término "cultura mayor" para designar o identificar la dimensión que constituirá el eje de sus análisis.

Una de las tendencias contemporáneas más importantes dentro del trabajo etnográfico, representada por Clifford Geertz, se orienta hacia una antropología concebida como un acto interpretativo a diferencia de Lévi-Strauss que centró buena parte de sus esfuerzos en el desarrollo de una metodología para construir una antropología científica.

Para finalizar este capítulo procederemos a revisar sucintamente las características comunes de las diversas modalidades de investigación cualitativa.

10. ¿Cuáles son los rasgos comunes de las diferentes modalidades de investigación cualitativa?

Las preocupaciones epistemológicas comunes más relevantes son:

a) Intentar la construcción de un tipo de conocimiento, que permita captar el punto de

vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural.

b) Asumir que el acceso al conocimiento, de lo específicamente humano, se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo inter-subjetivo y no solo de lo objetivo.

Lo anterior se traduce en la adopción de una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, los valores, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

En consecuencia, cuestiones como descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas modalidades cualitativas.

Resumiendo, son tres las condiciones más relevantes para la producción de conocimiento desde la perspectiva cualitativa:

- ***La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana.***
- ***La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural e histórica.***
- ***la inter-subjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.***

Es importante subrayar que ubicamos lo cualitativo en un plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicación de lo subjetivo, lo Inter.-subjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de

análisis para la comprensión de la realidad social. (Ver al respecto: Berger y Luckman (1987), Berstein (1983), Geertz (1989), Rosaldo (1991) y Shutz, (1993) entre otros.

Las características metodológicas compartidas son:

a) La construcción del conocimiento obedece a un proceso de aclaración progresivo en el desarrollo de cada investigación. Esto significa que el proceso se alimenta continuamente, de y en la confrontación permanente de las realidades inter-subjetivas que emergen a través de la interacción de la investigadora o el investigador con las y los sujetos actuantes, de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente.

b) Los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multi-cíclica y en espiral. Responden generalmente a un diseño semi-estructurado y flexible. Esto implica que las hipótesis de trabajo o supuestos tienen un carácter emergente y que evolucionan dentro de una dinámica heurística.

c) Cada hallazgo se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación.

d) Los hallazgos de la investigación cualitativa se validan generalmente por dos vías: por consenso o por la interpretación de evidencias.

Importante traer a colación a Taylor y Bogdan (1992), quienes señalan otros rasgos propios de la investigación cualitativa, al afirmar que es:

e) **Inductiva.** Se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.

f) **Holística.** La investigadora o el investigador ven la situación o escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Es un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.

g) **Interactiva y reflexiva.** Las y los investigadores son sensibles a los efectos que ellas y ellos mismos causan sobre las personas que son parte del estudio.

h) **Naturalista.** Se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Quien investiga trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

i) **Libre.** No impone visiones previas. La investigadora o el investigador cualitativo se apartan temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones o las hacen explícitas.

j) **Abierta.** No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista antagónicos. Todas las perspectivas son valiosas. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

k) **Humanista.** El investigador y la investigadora cualitativo/a buscan acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.

l) **Rigurosa.** Las y los investigadores buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso inter-subjetivo (interpretación y sentidos compartidos).

11. Actividad evaluativa

Proceda a contestar de una forma reflexiva cada una de las siguientes preguntas relacionadas con la investigación cualitativa y busque citas del texto para fundamentar su argumentación, así como cualquier otra fuente que considere pertinente y confiable.

1. ***¿Qué es un paradigma?***
2. ***¿Cuáles son los fundamentos del paradigma cualitativo?***
3. ***¿En qué consiste el paradigma de la complejidad?***
4. ***¿Cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad en la investigación socio-educativa de carácter cualitativo?***
5. ***¿Cómo se concibe la relación sujeto/objeto en el paradigma cualitativo socio-educativo?***
6. ***¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre la investigadora o el investigador y el conocimiento que genera?***
7. ***¿Cuál es el modo en que la investigadora o el investigador construyen el conocimiento?***
8. ***¿Cómo se concibe la realidad? o, ¿Cuál es el concepto de realidad que subyace en el paradigma cualitativo socio-educativo?***
9. ***¿Cuáles son los rasgos comunes de las diferentes modalidades de investigación cualitativa?***
10. ***¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa?***
11. ***¿Por qué afirmamos que hay necesidad de un nuevo paradigma para analizar la realidad? ¿A cuál paradigma o paradigmas nos referimos?***
12. ***¿Cómo define usted la diferencia entre el paradigma cualitativo y cuantitativo?***

III. La Relación SUJETO-OBJETO

El propósito de este capítulo es analizar la relación sujeto-objeto hegemónica- tradicional y ahondar en el concepto SUJETO que propone el paradigma cualitativo. Además, se analizarán las dimensiones del sujeto y del objeto, la razón de ser de la autobiografía en el proceso investigativo, el concepto de sujetos actuantes, el de realidad, así como la introspección y empatía.

La relación entre sujeto y objeto que las diferentes matrices epistémicas o paradigmas investigativos establecen, determina el modo de conocer e interpretar la realidad. Por ello es necesario acercarse a los conceptos de dicha relación.

El sujeto, es el elemento de la relación que, en su acto de conocer, recibe las imágenes del mundo, las procesa y explica a través del lenguaje y genera una valoración o juicio. El sujeto en el paradigma cualitativo es acción, es un ser activo y creador, que desborda los límites de los sentidos en la infinita riqueza de la imaginación.

El objeto es el otro elemento que compone la relación. Se entiende por objeto de investigación todo sistema del mundo natural o material o de la sociedad cuya estructura presenta al ser humano una necesidad por comprender, explicar, interpretar o transformar, es decir, un tema o problema de investigación. Sin embargo, no hay que confundir el objeto de investigación con el tema o problema de investigación. El objeto es el sistema donde el tema o problema existe y se desarrolla. El tema o problema está contenido en el objeto. Todo objeto de investigación hay que considerarlo en relación e intercambio dialéctico con su medio o contexto.

Otro elemento imposible de soslayar es cómo se concibe la naturaleza de la realidad puesto que existe una clara diferencia entre la realidad empírica u objetiva en relación con el conocimiento que de ésta se construye y que corresponde a la realidad epistémica.

La primera o empírica puede tener una existencia independiente de un sujeto que la conozca. La segunda o epistémica, por el contrario, necesariamente requiere de un sujeto cognoscente para su existencia: El sujeto está influido por una cultura y unas relaciones sociales específicas. Por consiguiente, la realidad epistémica depende para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de las y los sujetos cognoscentes. En síntesis, un concepto imposible de soslayar es el de realidad epistémica, puesto que ésta se define a partir del sujeto y su relación con el objeto.

2. La relación sujeto-objeto

A continuación analizaremos la relación sujeto-objeto desde tres perspectivas: *la gnoseológica, la fenomenológica y la hermenéutica.*[42]

En la perspectiva gnoseológica, el objeto es representado sin que la acción del sujeto incida en esa relación, lo que conocemos como "objetividad". Esto equivale a desconectar al sujeto de la relación. El papel del sujeto se reduce a ser frontera del objeto cognitivo, ya sea para su indagación o experimentación.

En la perspectiva fenomenológica se establecen las instancias responsables en la conciencia del sujeto sin, aparentemente, la incidencia del objeto lo cual se denomina "subjetividad". Equivale a desconectar al objeto de la relación. Su papel se ve reducido al de un "fenómeno de conciencia", apto para constituirse en una unidad cognoscitiva o valorativa en la conciencia del sujeto. Esta perspectiva propone para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se encuentra en los conceptos de interioridad y vivencia[43]. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesa desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de las y los sujetos actores se considera como pertinente y significativo. La

42 La **gnoseología** (del girego, gnosis, "conocimiento" o "facultad de conocer", y , logos, "razonamiento" o "discurso"), también denominada **teoría del conocimiento**, es una disciplina filosófica que busca determinar el alcance, la naturaleza y el origen del conocimiento. La ***fenomenología*** (del griego, *fainomai*, "mostrarse" o "aparecer", y , logos, "razón" o "explicación") es un método filosófico que procede a partir del análisis intuitivo de los objetos tal como son dados a la conciencia cognoscente, a partir de lo cual busca inferir los rasgos esenciales de la experiencia y lo experimentado.

43 La **hermenéutica** (del griego, hermeneutiké tejne, "arte de explicar, traducir, o interpretar") es la ciencia y arte de la interpretación, sobre todo de textos, para determinar el significado exacto de las palabras mediante las cuales se ha expresado un pensamiento. Consultar: http://es.wikipedia.org/wiki/

resultante es que los esfuerzos investigativos se focalizan en descubrir esa realidad, aun para las y los propios sujetos actores, porque como lo afirmara Hegel:

"Lo conocido por conocido, no es necesariamente reconocido".

En la perspectiva hermenéutica -la interpretación de sentidos es desde "la otredad"-, esto quiere decir que se penetra desde el interior en esa relación sujeto-objeto. El sujeto está inmerso en el objeto, es decir, es parte integrante de una totalidad. El sujeto puede conocer, valorar o transformar como "objeto" de cognición, de valoración o de transformación sin dejar de pertenecer a ella. Esto se conoce como "*circularidad hermenéutica objetividad-subjetividad*". De acuerdo con esta perspectiva ni el sujeto ni el objeto se desconectan de la relación epistemológica: Se consideran reiterativamente:

a) Al sujeto ya sea como polo activo -agente, constituyente-, o como polo pasivo - constituido-.
b) Al objeto, ya sea como condicionante y constituyente o como condicionado y constituido.

Para lograr esa "penetración desde una otredad en el interior" en la relación sujeto-objeto se necesita acceder a ella desde una instancia mediadora que, sin "desconectar" -pero sin reducirse a ninguno de los dos polos de dicha relación (el objeto o el sujeto), los contenga de modo dialéctico a ambos. Esa instancia mediadora es la aportada por la praxis humana -social e histórica- en sus diferentes contextos. En la *praxis* siempre se combinan e integran los aspectos subjetivos y objetivos del quehacer cotidiano de los seres humanos.

Esta perspectiva hermenéutica nos permite afirmar que sólo mediante los contextos de praxis interpersonal, social e

histórica, es como un sujeto y un objeto de esa praxis logra establecer un contacto gnoseológico, axiológico o praxiológico.

3. Rasgos epistemológicos comunes a las tres perspectivas

Entre los rasgos o preocupaciones epistemológicas comunes tenemos las siguientes:

1. Captan el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural.
2. Asumen que el acceso al conocimiento, de lo concretamente humano, se relaciona con la realidad epistémica y su existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo inter-subjetivo y no exclusivamente en el plano de lo objetivo.
3. Asumen una postura metodológica de carácter dialógico. En ella, entre otros, las creencias, los prejuicios, los mitos y los sentimientos son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.
4. Conciben la realidad como desarrollada, de forma simultánea entre los planos: físico-material, socio-cultural y personal-vivencial, cada uno con lógicas de acceso particulares.
5. Descubren el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas: Es una constante en los diversos enfoques cualitativos.
6. El conocimiento de tipo cualitativo, siguiendo Merlau Ponty (1985), en lugar de ser inerte, constituye una aprehensión dinámica del sentido. De tal forma que, la distinción entre el mundo de las apariencias subjetivas y el mundo objetivo deja de ser la diferenciación entre

dos clases de seres, para serlo entre dos significaciones que tienen una misma referencia empírica.

En síntesis, las tres condiciones más importantes para producir conocimiento son:

- ***Recobrar la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana.***
- ***La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural.***
- ***La reivindicación de la inter-subjetividad y el consenso, como medios para acceder al conocimiento de la realidad humana.***

4. Implicaciones

Consideramos fundamental revisar y, posteriormente, invitarles a suscribir las siguientes premisas clarificadoras y orientadoras.

1. En los diversos procesos socio-educativos enfrentamos una malla espiral determinada por subjetividades y objetividades sociales y esta malla es compleja, multidimensional y dinámica. En consecuencia, para penetrar "desde su otredad" en el interior de dicha malla -sin desconectar ninguno de los dos polos de la díada sujeto-objeto, es necesario hacerlo desde el componente socio-cultural, donde las tales objetividades y subjetividades sociales se combinan, sin que al hacerlo se subsuma ninguna de ellas a la otra, esto es, desde la praxis interpersonal, social e histórica.

2. La experiencia humana tiene un triple asidero: universal -como especie-, particular -como parte de una cultura y sociedad particulares- y específico -como realidad única e irrepetible, perteneciente a un momento de la historia social y personal.
3. Desde la perspectiva de la comprensión de las posibilidades de conocimiento de la realidad humana, se acepta la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez diversos sobre dicha realidad. En este sentido, es particularmente importante reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no solo su descripción operativa, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven.

   Al respecto, es muy elocuente la cita de Schutz (1974:20) que dice:

   (...) Responder a la pregunta "¿qué significa este mundo social para mí, el observador?" exige responder previamente a estas otras muy diferentes:
   "¿qué significa este mundo social para el actor observado dentro de este mundo, y qué sentido le asigna a su actuar dentro de él?" Al formular así nuestras preguntas, dejamos de aceptar ingenuamente el mundo social y sus idealizaciones y formalizaciones como ya elaboradas e incuestionablemente provistas de sentido y emprenderemos el estudio del proceso de idealización y formalización como tal, la génesis del sentido que los fenómenos sociales tienen para nosotros tanto como para los actores, el mecanismo de la actividad mediante la cual los seres humanos se comprenden unos a otros y a sí mismos (...)

4. En la episteme de la modernidad, podemos definir el conocimiento como el producto que se obtiene del proceso de apropiación de los datos ofrecidos por el objeto y las acciones u operaciones del sujeto, pero condicionado por el contexto social y la actividad práctica. Sin embargo, en la episteme de la posmodernidad, definimos el conocimiento como el proceso que se construye y re-construye, cotidianamente, a partir de la inter-subjetividad entre sujetos a propósito del objeto, produciendo estructuras mentales que fluyen y crean cambios cualitativos en el entorno, permitiendo a su vez que la realidad esté condicionada por el contexto político, económico, social, cultural e histórico.
5. Peter Berger y Thomas Luckman (1987), en su libro: *La construcción social de la realidad*, afirman que los seres humanos son los autores de la realidad materializada en las instituciones sociales a través de un proceso de "sedimentación" mediante el cual personas unidas por un sistema lingüístico y cultural simbólico le dan un soporte inter-subjetivo al orden institucional existente o en construcción. En otras palabras, la realidad social no es una cosa que exista con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los seres humanos. Por el contrario, es una realidad que se materializa a través de esos tres medios.

Asumidas estas premisas ubicamos a lo cualitativo en un plano de reivindicación de lo subjetivo, lo inter-subjetivo, lo significativo y lo particular como prioridades para la comprensión de la realidad socio-cultural e histórica. Consultar: Berger y Luckman (1987), Berstein (1983), Geertz (1989), y Shutz, (1993).

Con estas premisas en mente procedemos a la próxima sección del capítulo que versa sobre el sujeto en la investigación cualitativa.

5. El sujeto en la investigación cualitativa

5.1. Concepto realidad

Es innegable que enfrentamos, conciente o inconscientemente, un inminente cambio de paradigma en nuestra representación de la vida personal y colectiva, proceso que se vio particularmente acelerado por el ataque de las Torres Gemelas en Nueva York ocurrido el 11 de setiembre de 2001. Esto hace imperativo conocer el discurso sobre el mundo y sobre nosotras y nosotros mismos que nos haga comprensibles estos cambios. Una respuesta factible, según Alain Touraine (2006), es que estamos pasando "de un lenguaje social de la vida sobre la vida colectiva a un lenguaje cultural". Ahora bien, ¿cuáles son las implicaciones que esto tiene para la investigación socio-educativa?

Un hecho insoslayable es que es imposible continuar relacionándonos con el mundo como si la realidad tuviera una existencia de "objeto", de algo externo a nosotras y nosotros como conocedores, de algo ajeno, distante e independiente del acto mismo por el cual la conocemos. No es necesario que neguemos la existencia objetiva de lo real: nada nos obliga a llegar hasta ese punto; pero los elementos de que disponemos, nos obligan a poner entre paréntesis esa objetividad y a proceder consecuente y consistentemente. De igual forma, debemos dejar de lado la idea que hemos heredado, de que somos como una máquina conocedora que refleja y valida el mundo externo y que lo describe recurriendo a rasgos o imágenes preconcebidas e impuestas.

Todo ser humano es un ser conocedor que dispone de un sistema nervioso que opera con y en el contexto o medio. El acto de conocer es el de *actuar*[45] en la realidad -enactuar la realidad- y participamos en éste como un acto propio de nuestra ontogenia[46], del ser y hacernos que nos corresponde como entidades *autopoiéticas*[47], es decir auto-productoras.

De lo anterior se desprende que las nociones que están en el centro de ese nuevo paradigma, que se preconiza, para conocer-comprender el mundo de hoy son, entre otras: el sujeto, el cambio del supuesto de la objetividad al supuesto de la subjetividad, los métodos y procedimientos para investigar y conocer e interpretar la realidad. Condiciones que exhibe el paradigma cualitativo a cabalidad.

5.2 El sujeto en la investigación cualitativa

Como consecuencia de esa dinámica que describíamos anteriormente, el sujeto en el paradigma cualitativo adquiere una relevancia y participación inéditas. El sujeto es una acción y una conciencia porque al ser constructor y productor del mundo elabora y re-elabora, desecha cada día construcciones subjetivas de ese mundo en el cual vive y actúa. Desde esta perspectiva, la observación científica no es pura ni objetiva, sino que lo observado se inserta dentro de una matriz o marco referencial, constituido por los intereses, valores, actitudes y

45 Al acto de conocer también se le denomina como de enactuar la realidad.

46 "La ontogenia es la historia del cambio estructural de una unidad sin que ésta pierda su organización. Este continuo cambio estructural se da en la unidad, en cada momento, o como un cambio desencadenado por interacciones provenientes del medio donde se encuentre o como resultado de su dinámica interna".

47 La autopoiesis (del griego -, auto, "sí mismo", y, *poiesis*, "creación" o "producción"), según Humberto Maturana y Francisco Varela, se define como la capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos y, a su vez define el "acoplamiento" de un sistema a su entorno. La autopoiésis designa la manera en que los sistemas mantienen su identidad gracias a procesos internos en que auto-reproducen sus propios componentes.

creencias, de la persona que investiga, lo cual le da un sentido subjetivo a lo observado.

Esta afirmación deja en suspenso las clásicas polaridades de sujeto-objeto: abre de par en par la puerta a la subjetividad.

Nos catapulta hacia un ser subjetivo, un ser persona, que sólo se comprende en el estar o vivir con o al lado de las otras personas que también poseen una matriz propia constituida por valores, actitudes, intereses y creencias.

Matriz que a su vez está determinada o es construida a lo largo de la historia de vida de cada quien. Pero, ¿Cómo se relaciona esto con la investigación educativa? La respuesta a esta inquietud hinca sus raíces en la matriz epistémica, es decir, en el trasfondo cultural y existencial-vivencial del sujeto.

6. Del supuesto de objetividad al de subjetividad

En la siguiente tabla comparativa sobre los paradigmas de investigación educativa (ver página número 110), se incluyen las tres dimensiones que están íntimamente relacionadas con los supuestos de objetividad y subjetividad que se desarrollan en esta sección. La relación sujeto-objeto y las otras dos dimensiones: ontológica y axiológica que sustenta el paradigma positivista y las, diametralmente opuestas, que sustenta el paradigma cualitativo.

Sujeto y objeto son dos términos que están en constante movimiento, oponiéndose, comprometiéndose, separándose, modificándose en un movimiento que se inicia por la voluntad del sujeto que desea el conocimiento, pero que en realidad continúa repetidamente, hasta que aquel adquiere un conocimiento cada vez más completo y profundo sobre el

Tabla 1: Comparación Paradigmas Positivista y Cualitativo de acuerdo con relación sujeto-objeto y dimensiones ontológica y axiológica[48]

Dimensión	Positivista	Cualitativo
Relación sujeto – objeto	Independiente distante, neutral, libre de valores Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente	Interrelacionados. Relación influida por factores subjetivos y un fuerte compromiso para el cambio
Ontología (Naturaleza de la realidad)	Independiente distante, neutral, libre de valores	Construida, holística, divergente, múltiple
Axiología (papel de los valores)	Libre de valores	Valores dados. Influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis. Crítica de la ideología.

tema o problema. Sin embargo, cuando el tema por estudiar son grupos humanos, es decir, otros sujetos, estos dejan de ser objeto y se transforman en sujeto actuantes en el proceso investigativo. Vemos como el supuesto de objetividad empieza a tambalearse.

El supuesto de la objetividad garantizaba la distancia o separación entre sujeto y objeto, porque a la vez garantizaba la neutralidad de tal forma que esto hacía que los resultados de una investigación educativa fueran más válidos y confiables. El objeto no podía ser "contaminado" por el sujeto. Es decir, en el objeto no podía quedar la más mínima huella del sujeto.

6.1 Supuesto de la objetividad

El acercamiento de la investigadora o del investigador, es decir, del sujeto-persona, hacia su tema de estudio o

48 Adaptado de Yeaman, A.; Koetting, J.R; Nichols, R.G. (1994). "*Critical theory, cultural analysis and the ethics of Educational Technoogy as social responsability*". **Educational Technology**, 34 (2), 5-12 Según Koetting, 1984, 296).

problema, es la operación fundamental. Es decir, la esencia misma de la investigación, pues es lo que lo inicia al proceso de vinculación de la o el investigador con la realidad, con el propósito de conocerla para comprenderla, interpretarla, explicarla, valorarla o transformarla. Para que esto tenga un sentido completo -integral- quien investiga debe volver otra vez hacia sí mismo con el fin de revisar, ordenar y analizar los datos, interpretando el tema o problema a la luz de su contacto con ella.

Para que el sujeto-persona logre un conocimiento "objetivo" debe despojarse de toda su carga de valores, deseos e intereses, o prejuicios, esto sería como convertirse en una especie de *tabula* rasa, un ser sin historia, ni formación, ni experiencia, libre de toda preocupación sicológica por la naturaleza del conocimiento que va a obtener. Sin embargo, esto nunca va a ser del todo posible, pues el sujeto de la investigación es siempre un sujeto *humano* y no puede dejar de serlo. No olvidemos que el sujeto es un ser activo, creador, que desborda los límites de los sentidos en la infinita riqueza de la imaginación.

Consideramos preciso aclarar qué se entiende por objeto de investigación: por tal se entiende todo sistema del mundo material o de la sociedad que presenta al ser humano una situación o necesidad por superar, es decir, un *problema de investigación*. Pero también es importante subrayar que no debemos confundir el problema de investigación o tema de estudio con el objeto de investigación. El objeto es el sistema donde el tema o el problema existen y se desarrolla. El tema o problema está contenido en el objeto. Y, a todo objeto de investigación hay que considerarlo en relación e intercambio dialéctico e histórico con su medio.

6.2 Supuesto de la subjetividad

El supuesto de la subjetividad[49], garantiza lo contrario a lo expuesto en la sección anterior: el sujeto se acerca al objeto, no está separado del objeto, puede aprehenderlo y modificarlo. En la investigación del objeto siempre quedan las huellas del sujeto. Todo objeto es producto de la acción o actividad objetivizadora del sujeto, en otras palabras: de la persona quien está a cargo del proceso investigativo y de quienes participan en el proceso.

Sin embargo, el sujeto está a la vez inmerso en un contexto muy amplio y dinámico, así que es prioritario puntualizar ¿Cómo vamos a leer el mundo para asumir el reto de interpretarlo? Para efectos de esta temática, recurrimos al concepto propuesto por Antonio Miglianelli (2002) sobre la ecología social, porque esta:

> "Se introduce en los sistemas sociales que imperan en el planeta, y además de analizar los componentes ideológicos que lo regulan, formula propuestas concretas de cambio, donde la visión parcial del mundo es desechada, partiendo de la premisa que la vida en el planeta, no es una cuestión de jerarquías, sino de red, donde un eslabón dañado, afecta al conjunto."[50]

En consecuencia, la ecología social es una postura ética, filosófica, política e ideológica que nos sitúa frente a la visión holista (global y total), del planeta. A partir de esta concepción puedo describir e interpretar el mundo de una

49 Denominado por algunas teóricas y teóricos como supuesto de la reflexividad.
50 Antonio Miglianelli (2002) *De la ecología a la ecología social*. **La Insignia. Diario Independiente Iberoamericano**. Argentina.
http://www.lainsignia.org/2002/agosto/ecol_002.htm

manera lógica y adecuada y desde una perspectiva amplia -holista y ecológica- que no nos ofrece ninguna de las concepciones reduccionistas[51] del mundo, ni aisladamente ninguna de las diferentes disciplinas.

De acuerdo con María Cándida Moraes, la ecología es la ciencia que estudia las relaciones entre los sistemas vivos y su medioambiente. Un pensamiento ecológico sería, entonces, un pensamiento relacional, dialógico, indicando que todo lo que existe, co-existe y que nada existe fuera de sus conexiones y de sus relaciones. Esto no se refiere sólo a la naturaleza, sino también a la cultura, la sociedad, la mente y el individuo, indicando la interdependencia existente entre diferentes dominios de la naturaleza, las relaciones que ocurren entre seres vivientes y no vivientes, educadores y educandos, individuos y contextos. El pensamiento ecológico es, por lo tanto, relacional, abierto y trae consigo la idea de movimiento, de flujo energético continuo, de propiedades globales, de procesos autorreguladores, auto-organizadores, indicando la existencia de un dinamismo intrínseco que traduce la naturaleza cíclica y fluida de esos procesos. Esta posición suscribe una visión de la realidad-realidades, que va de la mano con una transformación fundamental de mí yo -como persona- y de mi modo de pensar, de mi modo de percibir y de mí modo de valorar.[52]

Esta posición encuentra su sustento en la matriz epistémica y el trasfondo cultural y existencial del sujeto.

51 Ni las ego-centristas, ni las etnocentristas, ni las socio-centristas y menos aún las sexistas.

52 En María Cándida Moraes: ***TEJIENDO UNA RED, PERO ¿CON QUÉ PARADIGMA?*** http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/espanhol/capitulo01.pdf

El sujeto-persona actúa y construye en el mundo donde vive: el mundo de la vida, que es la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado período histórico-cultural ubicado dentro de una geografía específica.

En síntesis, consiste en el modo propio y peculiar, que tengo yo -COMO PERSONA- para asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, es la capacidad y forma que tengo YO-PERSONA para simbolizar la realidad.

En toda actividad de nuestra vida cotidiana emitimos un conjunto de respuestas hacia el contexto donde actuamos. Dichas respuestas están condicionadas por nuestro propio sello paradigmático, el cual se activa para dar respuesta a cada situación en particular. Este es el modo propio y particular que yo tengo COMO PERSONA para asignar significados a las cosas, es la capacidad y forma que tengo YO-PERSONA para simbolizar la realidad.

Esta capacidad de simbolizar la realidad está compuesta por un sistema de formas de pensar, generalmente inconsciente, que constituye "la vida misma" y "el modo de ser" y que da origen a una cosmovisión, a una mentalidad e ideología específicas, a un paradigma, a cierto grupo de teorías y, en última instancia, a métodos y a técnicas apropiadas para investigar la naturaleza de una realidad-realidades, ya sea natural, social o educativa.

Otro aspecto no menos importante de enfatizar es que todo conocimiento tiene un sujeto[53], pues el proceso de

53 Asumo sujeto en sentido genérico, obligada en este caso específico por las condicionantes de nuestro idioma. Hago referencia al ser, pero **el ser es femenino o masculino**.

conocer se da siempre en una o un sujeto activo, y, por lo tanto, todo conocimiento, en primer lugar, es siempre subjetivo -PERSONAL- aún cuando tenga componentes que provienen del objeto o mundo exterior, fruto de una interacción dialéctica e histórica.

Esta posición nos convoca a desarrollar una nueva actitud investigativa, así como procesos de pensamiento que permitan comprender mejor "al sujeto", al sujeto-persona, a las personas actuantes en el proceso, su identidad, su historia de vida, sus grupos, sus redes, sus vínculos, sus sistemas de información y de comunicación. Sólo de esta forma podremos develar las formas cómo las personas construyen conocimiento sobre la realidad social y educativa.

Centrar la atención en la persona, en su historia, en sus relaciones sociales y su ambiente, como sujeto y no sólo como objeto de estudio, es un movimiento epistémico, puesto que reconoce la acción del sujeto sobre el mundo y que la construcción del conocimiento es histórica, dialéctica y colectiva.

Las personas no sólo actuamos como respuesta a estímulos, sino también, con base en nuestras creencias, condiciones, actitudes y deseos y con base en nuestra historia de vida personal. El conocimiento es una síntesis de la forma y contenido recibido por las percepciones, las cuales son relativas, individuales e influidas por la historia, la actitud y la motivación individual[54].

Descentrar al objeto y retomar al sujeto es un movimiento paradigmático epistémico, que nos lleva a

54 Más aún de acuerdo con la base existencialista, expresada por Karl Jaspers (1883-1969) y Martin Heidegger (1889-1976). La existencia da significado a la esencia, todo concepto y categoría se resuelven en el hecho de existir.

preguntarnos sobre las condiciones que hacen posible la reflexión, la seguridad, la confianza, la praxis, la organización y selección de la información, de las destrezas y las aptitudes que las personas ponen en juego durante las relaciones intersubjetivas, incluyendo los aspectos éticos, afectivos y actitudinales que intervienen e influyen en dichas relaciones. Al descentrar al objeto y retomar el sujeto, se inicia un proceso efectivo para establecer relaciones simétricas, horizontales y modificables que faciliten el diálogo en una ecología sin direcciones, ni sentidos únicos, pues el poder y los prejuicios logran ser reconstruidos.

6.3 La fenomenología y el mundo de la vida

Siguiendo a Husserl (1859-1938), la ciencia ignora este mundo, olvidando así sus propios fundamentos. Pero la filosofía tiene como tarea interrogar al mundo de la vida sin dar nada por descontado. La habilidad descriptiva y hermenéutica de la fenomenología es un factor imprescindible, tanto para penetrar en la vida cotidiana como para investigar cualquier situación o problema. Su rigor, la amplitud de sus aplicaciones y su penetrante tematización,[55] son razones suficientes para recurrir a ella y rescatar al sujeto.

La fenomenología describe las vivencias y aclara el sentido que nos envuelve en nuestra vida cotidiana, es decir, el significado del ser humano, la experiencia que somos, en síntesis: lo que somos.

La fenomenología ha sido, especialmente, sensible a la problemática desatada en torno al mundo de la vida. La fenomenología nos enseña que es preciso comprender y sentir con la otra persona para aprehender la lógica y la ontología

55 Dado que existe una correlación entre el TEMA y la posición inicial de un enunciado, la "tematización" es la estrategia comunicativa mediante la cual se convierten "tema", algunos constituyentes del enunciado, que no suelen estar en posición inicial.

propias de su mundo. Comprender al otro -a la otra persona- es practicar la empatía, proceso que no sólo nos revitaliza sino que también nos posibilita comprender, explicar, respetar y valorar a la otra persona. Esto implica respetar la alteridad[56], así como los derechos culturales de las otras personas.

La relación de alteridad se refiere a la capacidad ética de reconocer a la otra persona -al otro a la otra- como un legítimo otro. La interrogante es:

¿Quién es ese Otro? ¿Quién es esa Otra Persona?

Según Magendzo (2004)[57], en términos de Hans Georg Gadamer[58],

> el conocimiento del Otro remite al Otro no como "instrumento", como alguien que se pueda utilizar con fines propios, que pueda hacerse visible o invisibilizarse arbitrariamente: El Otro tampoco es el "analogón", al que se considera como distinto pero siempre con referencia a mí mismo, un reflejo de mí mismo. Para Gadamer, el conocimiento del Otro es el de "apertura", cuando uno se deja hablar por el Otro. Implica "el reconocimiento que puedo estar dispuesto a dejar valer en mi algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya hacer valer contra mí".

De modo que, si queremos investigar y enseñar a investigar, debemos enseñar a ser -no a tener-, tenemos que

56 Este término se aplica al descubrimiento que el "yo" hace del "otro", lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del "otro", del "nosotros", así como visiones del "yo".

57 Consultar Magendzo, A. (2004) ***Alteridad, componente fundante de una educación ciudadana***. En: http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-77979.html

58 Hans -Georg Gadamer, ***El círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios***, Teoría, Universidad de Chile,1976, citado por Magendzo.

enseñar a pensar y el pensamiento no es nada si no es crítico de lo dado. Investigar no es reproducir lo que hay, no es una simple justificación de las condiciones actuales, sino que es la invitación a descubrir las insuficiencias de las mismas, para superarlas y transformarlas.

7. Las y los sujetos actuantes en el proceso investigativo

Los supuestos que orientan esta sección se inspiran principalmente en las ideas de José Emiliano Ibáñez[59], veamos:

1. ***Los seres humanos en sociedad son sujetos actuantes.*** La realidad de las estructuras sociales no se disuelve en la autonomía de las y los sujetos, ya que en el marco de ellas se desenvuelven las personas, ni tampoco al contrario, pues las personas actúan -con mayor o menor autonomía- dentro de las estructuras sociales. Es fundamental reconocer el papel de las resistencias (explícitas e implícitas) y el de los movimientos sociales en el cambio histórico.
2. ***El conocimiento se construye socialmente.*** Al igual que Habermas, citado por Ibáñez, afirmamos que rechazamos "el punto de vista dominante de que el conocimiento está separado del individuo y es *descubierto* por él y defiende un conocimiento que se *construye* mediante la acción comunal" (Criticos, 1993, p. 81).
3. ***Todos los seres humanos reflexionan e interpretan el mundo independientemente de su función productiva.*** "El separar la ocupación de las personas casi totalmente entre lo manual y lo intelectual es una limitación para el pleno desarrollo humano, para la acción significativa y también para el verdadero conocimiento".

4. ***El conocimiento no es neutral ni separable de la práctica.***
Como dice Giulio Girardi, citado por Ibañez:

> no hay interés teórico que esté desvinculado de intereses prácticos…
> El conocimiento no puede ser juez sin ser parte. Se sitúa necesariamente en relación con las fuerzas políticas y económicas; siempre es relativo a un proyecto de sociedad, activamente propugnado o pasivamente aceptado (Girardi, 1977, p. 101).

5. La investigación cualitativa se concibe como holística, compleja y reflexiva, sin una separación estricta entre sujetos y objeto.

6. La autocrítica forma parte del proceso investigativo.
La investigadora o el investigador no se deben ver como un simple observador neutral "ni como entes ausentes de intereses y de puntos de vista sesgados". La autocrítica debe permear todas la etapas del proceso investigativo, así como a las conclusiones, recomendaciones y a las consecuencias.
En palabras de Ricardo Falla, citado por Ibañez:

> No hay receta para saber cuándo se le está haciendo el juego al sistema. Lo que es importante es que la acción social tenga en cuenta no sólo las necesidades inmediatas que pretende aliviar, sino el contexto social y político en que se da (Falla, 1998).

7. ***El objetivo del conocimiento es la emancipación: la toma de control de las propias vidas, personal y colectivamente.*** Según Ibañez, "el saber

emancipatorio no niega los otros saberes, sino que los incluye dentro de su perspectiva reflexiva: podríamos decir que tiene en cuenta los datos empíricos y las interpretaciones dentro de su reflexión, no se queda limitada por ellas en la acción humana". Pero, los saberes que interesan son aquellos que son importantes para satisfacer igualitariamente las necesidades humanas más auténticas.

8. ***El conocimiento no es solamente racionalidad, sino que incluye la experiencia vital.*** Como bien dice Eduardo Baldeón, citado por Ibañez:

> Se trata, en definitiva, de no perder de vista que la finalidad del conocimiento no es la de formular los secretos del mundo en una ecuación sino la de dialogar con el misterio del mundo. Ese diálogo ha de hacerse con la razón pero también desde nuestros sentimientos y vivencias e incorporando las perspectivas y saberes que provienen fuera de la ciencia.
>
> La expresión "*razón dulce*", acuñada por Milan Kundera, me parece muy sugerente para adoptarla como definición de un sistema de pensamiento abierto. De una vez por todas debemos asumirnos como seres *sentipensantes* - expresión de Eduardo Galeano- sentimiento y razón constituyen aspectos inseparables en el ser humano. La fuerza de la pasión nos empuja a la realización de nuestros sueños e ideas. (Baldeón, 2000).

9. ***"Nuestra visión de la realidad depende del lugar social que ocupamos" según Imanol Zubero, citado por Ibáñez:***

> *Todo es según el dolor con que se mira*, nos recuerda Benedetti. Para analizar la realidad con voluntad transformadora es absolutamente imprescindible que *cambiemos nuestra* mirada, que aprendamos a mirar la realidad desde una perspectiva nueva para poder así sentir el dolor de todas las otras personas que sufren. (Zubero, 1996a: 135).
> Pero no se trata sólo de `ponerse en el lugar de otros/as: en una obra de Gioconda Belli, *La mujer habitada* lo que se destaca es la posibilidad de -y la necesidad, diría yo- de cambiar de lugar, de elegir nuestro lugar social. (...) al cambiar nuestro lugar, cambiar nuestra mirada. (Citada por Zubero, 1996a, p. 134).

Con base en lo supuestos anteriores, afirmamos que, las y los sujetos participantes en una investigación cualitativa, mal denominados en algunos casos como las y los informantes, asumen un rolo protagónico en la investigación socio-educativa de carácter cualitativo. Un rol además, dinámico y comprometido durante y con el proceso investigativo por lo que el concepto ***sujetos actuantes*** tiene mayor claridad y consistencia ontológica, epistemológica, político-ideológica y metodológica.

7.1 La Introspección en la investigación socio-educativa

La introspección es la capacidad de una persona de observar-SE, es decir, de ver-SE a sí misma. Es la capacidad que tiene una persona para ver dentro de ella. La introspección es una experiencia interior.

Para Orlando Mella (1998),

> la introspección implica que intentamos entender nuestras propias impresiones. Cuando estamos ante un hecho social que queremos investigar, traemos a primer plano primero aquellos aspectos del hecho que de alguna manera nos atañe. De allí intentamos imaginarnos diferentes situaciones donde nosotros mismos somos un ejemplo del hecho social y qué significados expresamos en esas circunstancias. Mella (1998:15)[60].

La ventaja de la introspección para la investigación cualitativa es que mediante ella tenemos "acceso directo a los pensamientos y sentimientos de la conciencia que dan un cierto significado a un accionar". Sin embargo, la desventaja es que sólo se cubren aquellos aspectos del acontecimiento sobre los cuales la investigadora o el investigador tienen experiencia previa.

Como investigadora o investigador cualitativo, recurrimos a la introspección al revisar nuestras reacciones ante determinadas situaciones y al entrevistar a una persona: ¿Qué nos revela el lenguaje de la introspección? El lenguaje de la introspección usa expresiones tales como "me siento alegre", "me siento triste", "veo imágenes borrosas…, "encuentro que mis ideas iluminan muy bien esta situación, "me encuentro enojada o enojado", "me siento incómoda o incómodo", "me siento violenta o violento", "me siento agitada o agitado por la pasión del odio", "siento angustia", entre otros. ¿A qué se refieren estas expresiones? ¿Cómo ha surgido este modo de hablar y qué validez tiene? ¿Qué hay detrás o qué motiva estas expresiones?

60 Mella, O. (1998) ***Naturaleza y Orientaciones Teórico-Metodológicas de la Investigación Cualtitativa***. Consultar: http://pato.padilla.googlepages.com/**mella**.pdf

Somos conscientes de que la introspección sistemática es difícil y llega a modificar las cosas fenoménicas sobre las que trata. Pero es factible. Como ya lo dijimos, la introspección es una experiencia interna, ya sea mía como investigadora o investigador o de las o los sujetos actuantes.

Los enunciados de la introspección pueden tomarse como enunciados empíricos, no en el sentido de "observaciones" exteriores, sino como empíricos según la experiencia interna o introspectiva, cuya realidad es innegable.

La confiabilidad de la introspección es un problema aparte y difícil. Pero, para nuestro propósito, nos basta decir que se ve garantizada por sus resultados. Nos descubre actos mentales (procesos o actividades), así como contenidos y objetos de esos actos que tratan, no sobre lo que los seres humanos dicen o hacen abiertamente, sino sobre lo que piensan o sienten.

7.2 La empatía en la investigación socio-educativa

El proverbio chino **"Camina un rato con mis zapatos"** ejemplifica a cabalidad qué es la empatía, la cual no es otra cosa que la habilidad que posee una persona de inferir los pensamientos y sentimientos de otras, generando sentimientos de simpatía, comprensión y ternura.

Hay quienes la definen como la habilidad cognitiva, inherente a un individuo, de tomar la perspectiva del otro o de comprender algunas de sus estructuras de mundo, sin adoptar necesariamente su misma perspectiva, es como "colocarse en los zapatos de la otra persona" y, aunque no pensemos igual que ella, comprendemos y respetamos lo que siente a sabiendas de que cada quien posee un guión propio. Otros la definen como empírica, ya que es como una experiencia adquirida a partir de las emociones de las demás personas a través de las

perspectivas tomadas de ellas y de la simpatía, que se define como un componente emocional de la empatía. En resumen, la empatía no es otra cosa que la habilidad para estar consciente de reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los demás. En otras palabras, ser empática o empático es ser capaz de "leer" emocionalmente a las personas.

La **empatía** viene del griego , que significa simpatizar, sentir en común y describe la capacidad de una persona de vivenciar la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos, lo cual puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones. Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y responder correctamente a sus reacciones emocionales.

Las personas empáticas son aquellas capaces de escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones, que normalmente tienen mucha popularidad y reconocimiento social, que se anticipan a las necesidades de los demás y que aprovechan las oportunidades que les ofrecen otras personas.

La empatía implica que uno reúne información sobre y a partir de otra persona, no de una o uno mismo. Según Mella (1998),[61]

> …implica que tratamos de ponernos en la situación del otro. Nos imaginamos que nos encontramos en la situación del otro y posteriormente hacemos una introspección. El objetivo de la empatía es entendernos cuando nos imaginamos ser otra persona. Uno usa sus propios sentimientos para entender al otro. La empatía se basa en la cuota de igualdad entre yo y el otro, por nuestra estructura común de significados.

61 Op cit.

De acuerdo con Mella, hay dos tipos de empatía: pasiva y activa. La pasiva implica que sin manifestarnos, pero prestando mucha atención, escuchamos y observamos las expresiones de la otra persona. También quiere decir que reflejamos sus pensamientos y sentimientos como un espejo. Usamos los pensamientos y sentimientos de la otra persona como si fueran un espejo que colocamos frente a ella, frente a su estado de ánimo "para ver lo que se refleja, cuál de nuestras impresiones imaginativas se reflejan dentro de uno". Mella (1998:15).

La empatía activa implica que la situación de la otra persona, su expresión y estado de ánimo se expresan activamente. También utilizamos nuestro propio estado de ánimo para entender la expresión del otro, pero a diferencia de la empatía pasiva intentamos más activamente ponernos en la situación de la otra u otro. Invitamos a que otra persona haga más patente su estado de ánimo, sus expresiones, su situación y sentimientos, utilizando, entre otros: gestos, preguntas, brindando apoyo o utilizando el lenguaje corporal. Según Mella (1998),

Empatía es el método mediante el cual se llega más cercanamente al contenido espiritual consciente de otra persona. A través de buscar en el otro valores que se tienen en común, se intenta "entender al otro como a uno mismo".

El método empático requiere una situación donde el otro cree en el investigador. Por eso, la recolección de la información se debe en general limitar a aquellos aspectos incluidos en la situación de confianza creada con el entrevistado.

8. La autobiografía intelectual

Es importante tener presente que nuestros sentimientos, verdades, creencias, principios, prejuicios e ideas

también son datos y, por lo tanto, son una clave para comprender la naturaleza del ambiente social, educativo y cultural no sólo en el cual vivimos, sino también sobre el queremos estudiar o investigar. Nos surge entonces la inquietud: ¿Cuál es el valor metodológico de la autobiografía intelectual?

Explicar quién soy, qué es lo que sé, qué es lo que siento y quiero, es algo ético.

En consecuencia, realizar nuestra autobiografía o "viaje intelectual" es una provocación -una invitación a reflexionar-, a ser auto-críticas o auto-críticos, *SOBRE MI PERSONA, mi vida, mi formación, mis gustos, mis preferencias, mis sentimientos, mis prejuicios, mis pasatiempos, es decir, sobre mi historia de vida y mi experiencia en el mundo*.

Miguel S. Valles Martínez (2006) en el artículo: "*Abrirse camino en el mundo de la investigación social cualitativa, desde la península ibérica, entre los milenios segundo y tercero*. Testimonio personal"[62], hace un valioso aporte en el terreno de la narración autobiográfica, al escribir sobre su trayectoria académica y profesional relacionada con la investigación cualitativa. En él se evidencia un énfasis en las coordenadas espacio-temporales desde las que relata su experiencia vivida. Al utilizar una mirada retrospectiva logra combinar una reflexión metodológica (sobre la génesis y desarrollo de un proceso formativo y de adquisición de conciencia), con su intención de rendirle homenaje a los maestros. Este artículo se puede ver como una forma de cumplir con el rito de paso de

62 Miguel S. Valles Martínez (2006) "Abrirse camino en el mundo de la investigación social cualitativa, desde la península ibérica, entre los milenios segundo y tercero. Testimonio personal". En **Forum: Qualitative Social Research**. Volumen 7, No. 4, Art. 16 - Septiembre 2006. http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-16-s.pdf

las y los investigadores cualitativos y como una invitación, a otras y a otros colegas, a estampar sus autobiografías. A continuación ofrecemos las secciones que integran el artículo en mención, pues constituye un buen ejemplo de cómo puede elaborarse una autobiografía:

1. Introducción: la investigación cualitativa en perspectiva autobiográfica.
2. Raíces, fuera de la academia, de la formación como investigador cualitativista.
3. Primeras lecturas y trabajos, reconsiderados desde las lecturas y trabajos actuales.
4. Jalones siguientes en un proceso de formación marcadamente autodidacta.
5. Afianzamiento de una trayectoria docente e investigadora orientada a lo cualitativo.
6. Cambio de milenio, hacia una identidad reafirmada en el cosmos de lo cualitativo.
   - 6.1 Formación continua vía proyectos de investigación e innovación.
   - 6.2 Hacer la América, week-ends en Guatemala.
   - 6.3 Repensando las entrevistas en profundidad, la teoría fundamentada y la calidad de la investigación cualitativa.
7. Proyectos entre la realidad y el deseo.

Sin negar la riqueza del aporte de Valles, es importante enfatizar que desde nuestra perspectiva, la autobiografía intelectual en la investigación cualitativa es un instrumento de carácter hermenéutico- fenomenológico que trasciende el propósito de recoger información. Es un instrumento que por su carácter, es necesario y de gran potencialidad para la investigadora y para el investigador, particularmente, en el proceso de análisis de los datos.

9. Actividad Evaluativa

I. Realice una reflexión individual sobre todos y cada una de los siguientes supuestos y asuma, por escrito, una posición crítica ante cada uno de ellos.

1. La investigadora y el investigador cualitativo buscan la transformación.
2. Investigar en cualquier disciplina exige tomar posición ante las problemáticas actuales en el nivel mundial, regional, nacional o local.
3. En toda investigación subyace un componente ideológico-político.
4. Es urgente reconocer que no existe neutralidad científica, ni en el modo de producción del conocimiento, ni en los resultados que de él derivan.
5. El enfoque positivista de la investigación ha bloqueado la capacidad de comunicación y de producción de conocimientos.
6. En una investigación lo más importante son el problema y su abordaje, no sólo el método y las técnicas.
7. La realidad social, cultural, política e histórica son construcciones cotidianas que deben ser estudiadas desde una perspectiva dialéctico-inductiva.
8. El sujeto humano como constructor y productor de su mundo elabora, reelabora y desecha cada día construcciones subjetivas de ese mundo.
9. Las elaboraciones de carácter simbólico se expresan en la comunicación que se da en la inter-subjetividad, producto del encuentro con las otras y los otros, esto es con las otras personas.
10. El carácter esencialmente activo de las y los sujetos en la investigación cualitativa, ya sea como constructoras

y constructores o como actoras y actores de su propia realidad les otorga el derecho a participar en todo el proceso investigativo.

11. Para la investigación cualitativa, el sujeto que interesa es "el sujeto"- EL SUJETO PERSONA- en relación con el mundo en donde vive, mundo producido y construido por él.
12. La fenomenología nos enseña que es preciso comprender y sentir con la otra persona para aprehender la lógica y la ontología propias de su mundo.

II. Lea detenidamente la siguiente cita y reaccione por escrito a ella y, posteriormente, defina cómo concibe usted la realidad:

> La realidad es un mito, una ilusión consensuada que hay que desentrañar, que hay que explorar para saberla parte de nosotros y para sabernos parte de ella. El mito, el gran crimen, es anterior a nosotros, pero en un afán de perfeccionamiento, de querer concretar lo abstracto, de querer objetivar la realidad hemos caído en el vacío de la realidad, el mundo es desconocido y esa es su naturaleza, es ambiguo y cambiante, cualquier esfuerzo por limitarlo traerá graves consecuencias, tales como las que vivimos. Necesitamos un cambio de visión, una nueva forma de observar, ya no sirven los espejuelos mecanicistas, es hora de un punto de vista diferente que acepte la incertidumbre como el principio, como el fin...[63]

63 Tomado de: http://alexchrojo.blogspot.com/

III. Su Autobiografía Intelectual o Viaje Intelectual[64]

Inicie su autobiografía o viaje intelectual. Recuerde que:

Explicar quién soy, qué es lo que quiero, cuál y cómo ha sido mi experiencia, es algo ético.

En consecuencia, para iniciar su autobiografía o "viaje intelectual" debe reflexionar, *SOBRE SU PERSONA, su vida, su formación, su historia de vida y su experiencia*…Le ofrecemos una serie de interrogantes que tienen el propósito de ser solo una guía. Contéstese, en forma de narrativa-párrafo las interrogantes del primer eje y luego las del segundo.

Recuerde, estas preguntas son, *únicamente, una guía* para invitarle a elaborar una narración reflexiva y crítica sobre su autobiografía o viaje intelectual…La meta de esta actividad es contestarse:

¿Quién soy yo, esto es, cuál es mi identidad socio-cultural? ¿Cómo influye mi identidad en el proceso de observador u observadora que se observa observar y en mi forma de ver el mundo? ¿Cómo influye mi historia de vida en mi forma de ver el mundo y en lo que me interesa investigar?

Primer eje:

1. ¿Quién soy? ¿Cómo me defino o identifico profesionalmente?
2. ¿Cuál es mi identidad social? ¿Cuál es mi identidad profesional?

64 Gurdián-Fernández, Alicia (2005) ***Módulo: Introducción a la Investigación Cualitativa***. Taller Sucre, Bolivia, Setiembre 2005.

3. ¿De qué manera los aspectos anteriores influyen o no en la selección del tema o temas que estoy investigando o voy a investigar?
4. ¿Cómo ha sido mi experiencia profesional o laboral?
5. ¿Cómo se relaciona la investigación con mi práctica profesional o laboral?
6. En mi práctica académica, profesional o laboral: ¿Qué se investiga? ¿Para qué se investiga? ¿Por qué se investiga? ¿Quién o quiénes investigan? ¿Cómo investigan? ¿Cómo se utilizan los resultados de la investigación?
7. ¿Cuál es mi motivación o mi interés personal por el tema que investigo o voy a investigar?
8. ¿Cuál es la influencia del medio social, académico, profesional o institucional sobre el tema que investigo o voy a investigar?

Segundo eje:

9. ¿Cuál ha sido mi experiencia previa con la temática que deseo investigar?
10. ¿Cuáles son mis expectativas y aspiraciones?
11. ¿Cuáles son mis prejuicios o creencias en torno al tema?
12. ¿Cuáles son mis verdades absolutas?

IV. El dilema de la elección del Método.

Cuando nos preguntamos cual es la característica fundamental de-este final de siglo, debemos responder que es el énfasis en la inestabilidad, la evolución y las fluctuaciones, rasgos que podemos encontrar en todos los niveles, tanto en la sociedad como en la ciencia. No podemos trasladar descuidadamente modelos de una disciplina a otra, porque la actividad humana está siempre en la frontera entre lo que sabemos, lo que podemos hacer, lo que aspiramos y nuestras potencialidades. Siempre estamos eligiendo; esa es la razón por la que es tan importante enriquecer la gama de posibilidades y desarrollar nuevas utopías al final de este siglo, que hagan posibles nuevas elecciones. Ilya Prigogine[65]

65 Denise Najmanovich. Entrevista a Ilya Prigogine: ¿Nuevos Paradigmas? ***Zona Erógena. Nº 10***.
http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_ZONAEROGENA10/ZE1006.PDF

El propósito de este capítulo es analizar los fundamentos de los métodos más utilizados en el Paradigma Cualitativo, así como la pertinencia y relevancia en la selección del mismo, ya que el método no se puede separar del tema de estudio, problema o pregunta generadora.

Es fundamental tomar conciencia de que cada situación tiene esencialmente sus modos de darse y, esto exige los métodos apropiados para conocerla. Sacamos a colación, para efectos de clarificar qué entendemos por método, la raíz etimológica de la palabra método, formada por methodos que significa meta y odos que significa vías, es decir, es la vía para llegar a una meta. Esto es el procedimiento para investigar y conocer.

Si queremos enfrentar el mundo circundante sin desvirtuar conscientemente la complejidad, el dinamismo y diversidad del entorno, el método a utilizar nos debe permitir identificar y definir cuidadosamente la situación, la naturaleza del tema u objeto que se estudia o evalúa, la selección de las técnicas de recolección y análisis, así como explicitar los fines que se persiguen. Los métodos y la metodología utilizados para conducir una investigación deben ser comprendidos en relación con los contextos específicos, en particular los históricos, culturales e ideológicos.

Desde su configuración, el método científico experimental comenzó a adquirir una importancia especial y a estudiarse separadamente con la finalidad de crear los preceptos fundamentales del método científico. Así, método y metodología se bifurcaron: el método continuó conservando su carácter de procedimiento y la metodología se transformó en una disciplina que estudia, analiza, promueve y depura el método mismo, que se va multiplicando y particularizando de acuerdo con las ramas de las disciplinas científicas existentes.

La perspectiva estructural se sitúa en la posición de las relaciones entre los sistemas, entre elementos o estructuras, recuperando una dimensión semántica del conocimiento. Su actividad se basa en la acción estructural y estructurante del lenguaje, lo cual se integra en una dimensión relativista de la investigación socio-educativa: el sujeto se implica funcionalmente con el objeto porque la o el investigador forman parte de la actividad significante del proceso de conocimiento. Trabajan sobre espacios atravesados por el poder y comprenden a las personas como portadoras de roles y funciones sociales, con base en los que se estructura la vida y se organizan de los sistemas sociales.

La perspectiva dialéctica concibe su actividad de conocimiento como resultado de un proceso auto-reflexivo de conocimiento. En ésta el sujeto de conocimiento son todas las y todos los sujetos sociales y la actividad investigativa se orienta hacia la producción de conocimiento, ya sea para adaptarse o transformar el sistema social.

La investigadora y el investigador cualitativos, en su posición de sujetos dentro del proceso, se conciben como sujetos envueltos en la actividad reflexiva junto con el resto de las y los sujetos sociales, con alcances pragmáticos y semióticos sobre la realidad.

El conocimiento no se inscribe en un proceso de expropiación y de alienación de las y los sujetos sociales, sino en un proceso de auto-conocimiento y autorreflexión, de despliegue de capacidades y de conexiones entre sujetos en proceso, inscritas en una cualidad auto-referencial, recuperando en su complejidad el pensamiento paradójico. Así, según Ibáñez (1985: 272)[66] la perspectiva dialéctica suprime "…la separación sujeto/objeto, los objetos investigados devienen

66 Ibáñez. J. (1985) ***Del algoritmo al sujeto: perspectiva de la investigación social***. Madrid: Editorial Siglo XXI.

sujetos que se auto-investigan. Los supuestos-sujetos del saber actúan sólo como asesores técnicos".

Resulta complejo determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativos y establecer una tipología por su proliferación y por el propio significado del concepto método.

Sin embargo, para efectos de este capítulo consideraremos los siguientes métodos: el hermenéutico-dialéctico, el fenomenológico, el comprensivo y el naturalista, el etnográfico y la teorización anclada o "grounded theory".

2. El dilema de la selección del método en la investigación socio-educativa

2.1 ¿Qué es método?

El concepto *método*, en la actualidad, se asemeja al de *protocolo, perfil o procedimiento de investigación*. En el capítulo o sección correspondiente al método, algunas veces denominada metodología, encontramos un conjunto de aspectos, etapas, fases, hipótesis, técnicas, instrumentos o mediciones que constituyen el procedimiento o guía de trabajo del proceso investigativo, ya sea en un ante-proyecto o proyecto investigativo, en una tesis de grado o posgrado, o en un informe final, entre otros.

Esto quiere decir que lo que se nos ha forzado a valorar, con especial atención, es la enumeración detallada del procedimiento a seguir y, en muy pocos casos, su fundamentación metodológica. En síntesis, el método, los métodos, han desaparecido o están en vías de hacerlo, del escenario de la investigación, tanto en las ciencias naturales como en las humanas e independientemente del paradigma que se suscriba.

En consecuencia en este capítulo nos proponemos sostener que para hacer investigación en general y, en particular en el ámbito socio-educativo, es necesaria la presencia del método, sobre todo si abogamos por el rigor metodológico fundamental para garantizar la cientificidad de los hallazgos.

El método es una especie de brújula que evita que nos perdamos en el caos aparente de los fenómenos o las situaciones que investigamos. No sólo nos ayuda a no desviarnos del camino a seguir, sino que también nos indica cómo plantear las preguntas de investigación o problemas y cómo no sucumbir al embrujo de las técnicas y los datos. Como podemos ver, el método también cumple con la función de solucionar problemas que emergen antes de, durante y posterior a la ejecución de una investigación.

Por método, tradicionalmente, hemos entendido que es el conjunto ordenado de acciones que se realizan de acuerdo con ciertas reglas o normas. De tal manera que, el método es un procedimiento adecuado para alcanzar determinado tipo de conocimiento. Las características principales del método, de acuerdo con este enfoque, son:

a) *Ser un grupo de normas aplicables al proceso investigativo*: el método se presenta como un camino seguro para lograr nuestros propósitos, objetivos o metas. El método es una mediación estable entre conocimiento y realidad, es decir facilita que ambos (conocimiento y realidad) se encuentren en un punto intermedio, propiciando espacios de diálogo abierto sobre el problema que investigamos.

b) *La relativa independencia de la persona que investiga:* todo método ofrece un procedimiento objetivo y

ordenado de tal forma que, si se aplica correctamente e independientemente de quien lo aplique, garantiza resultados válidos.

c) *La claridad y precisión de los conceptos y reglas aplicadas*: la claridad de sus reglas y de sus criterios de aplicación son la garantía operativa de su adecuada implementación.

d) *La claridad y precisión de los criterios, conceptos y reglas aplicadas*: estos son la garantía operativa de su adecuada implementación.

e) *El reconocimiento de la comunidad científica*: los métodos -en particular los denominados *científicos*, gozan de reconocimiento en el seno de la comunidad científica, lo cual garantiza su validez.

Es importante recordar que podemos establecer dos grandes clases de métodos de investigación: los lógicos y los empíricos. Los primeros son todos aquellos que se basan en la utilización del pensamiento en sus funciones de deducción, análisis y síntesis, mientras que los métodos empíricos, se aproximan al conocimiento directamente, ya sea mediante la observación y experimentación. Además reconocemos, tradicionalmente, diversos métodos de investigación tales como el lógico deductivo, el hipotético deductivo, el lógico inductivo, la analogía, el histórico, el sintético, el analítico, el de la abstracción, el de la concreción, el sistémico y el dialéctico, entre otros. La siguiente sección trata sobre la importancia del método en el paradigma cualitativo.

2.2 El método en el Paradigma Cualitativo[67]

Si partimos del supuesto de que el método es una especie de brújula que evita que nos perdamos y nos ayuda a no

67 Se recomienda estudiar el Capítulo 6. "Postulados para una metodología estructural". En Martínez, M. (1996) ***Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación***. México: Editorial Trillas.

desviarnos del camino, e indica cómo plantear las preguntas de investigación o problemas, cómo no sucumbir en el embrujo de las técnicas y los datos y, además, es el mediador estable entre conocimiento y realidad. Y, también, del supuesto que afirma que conocer es siempre aprehender un dato en cierta función, bajo cierta relación, porque el dato significa algo dentro de una determinada estructura. En otras palabras, si concebimos el conocimiento como la articulación de toda una estructura epistémica, la reflexión y la crítica hermenéutica sobre el modo de conocer postulan una matriz epistémica distinta, con un sistema de asignación de significados y procesos operativos también diferente. Nos enfrentamos a una posición antagónica a la que sustenta el método científico.

Es importante recordar que el método científico se sustenta en dos pilares fundamentales:

a) la reproducibilidad, esto es la capacidad de repetir un determinado experimento en cualquier lugar y por cualquier persona y
b) la falsabilidad, lo cual quiere decir que toda proposición científica tiene que ser susceptible de ser falsada.

Esto implica que se pueden diseñar experimentos que, en caso de dar resultados distintos a los predichos, negarían la hipótesis puesta a prueba.

Una percepción generalizada, a pesar de ser errada, sobre la ciencia es afirmar que la ciencia define "la verdad". La ciencia no define la verdad, la ciencia define una manera de pensar. Esta forma de pensar es un proceso en el que se usa la experimentación para contestar preguntas. A este proceso se le denomina: método científico que comprende la observación, la elaboración de hipótesis y la experimentación para comprobar o refutar una hipótesis.

Retomando la aseveración de que el paradigma cualitativo nos enfrenta a una posición antagónica a la que sustenta el método científico, es evidente que en dicho paradigma no se busca ni la reproducibilidad ni la falsabilidad.

En consecuencia la construcción de hipótesis y la experimentación no son, del todo, interés del paradigma cualitativo. Además, sostiene otra forma de pensar, otra forma de hacer ciencia como veremos a continuación.

Para enfrentar el mundo sin desvirtuar su complejidad, dinamismo y diversidad, el método debe permitir comprender integralmente la situación o la naturaleza del tema, problema u objeto de estudio. Cada situación, fenómeno, hecho o problema tiene sus formas propias de darse, así como sus formas o modos particulares de ser conocida, esto es en cuanto al método para conocerla. Los métodos deben ser comprendidos en relación con los contextos específicos: históricos, culturales e ideológicos. Otro aspecto que debemos tomar en consideración es que la selección de las técnicas de recolección y análisis de datos, a su vez, deben ser congruentes con el método y con los fines que se persiguen.

Esquemáticamente, encontramos en un extremo la acepción tradicional de paradigma, propuesta por Khun y en el otro, la del paradigma de la complejidad de Edgar Morin. De acuerdo con la concepción de paradigma cualitativo que suscribimos es evidente que no se contrapone a la noción de complejidad propuesta por Morin. Esto nos obliga a adentrarnos en su visión, para identificar las coincidencias.

2.3 El paradigma de la complejidad y su método

Este paradigma permite ver los hechos reales dentro un contexto, dentro de una globalidad multidimensional y su propia complejidad. Los hechos en un contexto deben ser

analizados tomando en cuenta los referentes culturales, los entornos socio-políticos, los históricos, los ambientes eco-físicos, entre otros. La visión de contexto no impide una visión global de lo que está pasado junto a los hechos. Lo global es lo totalizante u holístico, es lo que da sentido al contexto. Se trata de ver las partes -contexto- y la totalidad -globalidad- para analizar una situación dada. Para poder comprender un fenómeno, problema o tema de estudio, los hechos deben ser examinados de una forma multidimensional.

De acuerdo con Morin, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo como, por ejemplo, el económico, el político, el sociológico, el afectivo, el mitológico y, a la vez, existe un tejido interdependiente, interactivo, e interrelacionado entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo y los partes entre ellas. Por ello, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Más aún, "los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad."

Resumiendo,

un hecho científico o cualquier acontecimiento debe ser visto-analizado desde el mundo de relaciones, interacciones de todo tipo que teje a su alrededor. No puede ser simplemente visto desde su fragmentariedad. El caer en esta trampa cognoscitiva nos haría fragmentarios y miopes.

La complejidad, siguiendo a Morin (1996), es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados. Además se caracteriza por presentar la paradoja de lo uno y lo múltiple. De esta forma, la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. En

consecuencia, suscribo la propuesta de Morin de sustituir el paradigma de la disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de la distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir, porque un pensamiento mutilante conduce irremediablemente a una acción mutilante. Morin (1996:32-35)[68]. El paradigma de la distinción/conjunción no contradice ni teórica, ni epistemológica, ni ética, ni políticamente el paradigma cualitativo, todo lo contrario, ambos nos permiten navegar en los mares de la incertidumbre y la creatividad.

Asumir la posición paradigmática recién expuesta requiere que renunciemos a la ilusión de un saber garantizado y absoluto y que aceptemos "nuestra finitud e incompletud radical de todo conocer". Esta posición se anuncia, según Najmanovich[69] (2001), como la "única forma de abrir las puertas a la invención, a la imaginación, al azar y a la diferencia".

Renunciar a la idea de que el único método que nos conduce y garantiza la verdad es el método científico, no quiere decir que vamos a renunciar a los instrumentos, las técnicas o los procedimientos. Desde la perspectiva de su proponente, la que suscribo en su totalidad, lo que quiere decir es que:

a) no sacrificaremos la experiencia-vivencia por el método a la experiencia y
b) no creemos que haya una sola forma correcta para pensar, indagar, explorar, inventar o crear, en fin, para conocer.

68 Morin, E. (1996). ***Introducción al pensamiento complejo. Barcelona***: Gedisa
69 Najmanovich, D. (2001) "LA COMPLEJIDAD. De los paradigmas a las figuras del pensar". Presentado en el Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana, Enero 2001. Publicado en la ***Revista Emergence*** (en prensa). www.pensamientocomplejo.com.ar

Renunciar a la exclusividad del método científico no entraña caer al abismo del sinsentido, sino abrirnos a la pluralidad de significados. Denise Najmanovich (2001: 7).

La Teoría de la Complejidad como método es el "pensamiento relacional", en consecuencia, el método consiste en el aprendizaje del pensamiento relacional.

Pero éste no es simplemente pensamiento, va mucho más allá y requiere de una transformación comprometida de la investigadora y del investigador, porque es una actitud-visión general del mundo, de la sociedad, de la naturaleza, de la vida y de las personas, en síntesis, una nueva actitud hacia el conocimiento como hacia el tipo de relaciones políticas que establecemos con él.

Puesto que nos hemos ido instalando en un mundo donde la complejidad parece ser su estado natural, es prioritario tomar conciencia de que no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional: Enactuar la realidad supone percatarse de la existencia de estructuras que abarcan una amplia multitud de "variables" muy interrelacionadas.

La complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados. Presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Se abre otra puerta invitándonos a pasar adelante. La invitación está hecha, pero la decisión de entrar o no hacerlo es personal. En lo que a mí respecta, espero nos encontremos ahí.

Procedemos a hacer una breve explicación de los métodos más utilizados en el paradigma cualitativo, no sin antes enfatizar que la teoría de la complejidad es parte del basamento teórico en que se sustenta este paradigma y esta

teoría fortalece y potencia las posibilidades de los métodos que aparecen a continuación.

3. Método Hermenéutico-dialéctico

3.1 Fundamentos[70]

El método hermenéutico-dialéctico en la investigación socio-educativa representa un peldaño más elevado en relación con la perspectiva estructural, pues articula la relación saber y poder en la que se involucran el sujeto y el medio como objeto de la actividad.

La investigadora y el investigador cualitativos actúan como facilitadores- técnicos del grupo de investigación, y su función adquiere carácter de instrumental, al abolir la separación sujeto/objeto. El grupo es el que asume colectiva y solidariamente la ejecución de la investigación. Las y los sujetos se auto-investigan. Ni ellas ni ellos son el objeto de conocimiento, sino las situaciones, los fenómenos, los acontecimientos, las relaciones sociales y la estructura material y simbólica del medio o de la institución.

El objetivo es la transformación dialéctica instituyente, para satisfacer los deseos y necesidades de las y de los sujetos actuantes.

El término hermenéutica deriva del griego "hermenéuiein" que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto. Etimológicamente, el concepto de hermenéutica se remonta y entronca con la simbología que rodea a la figura del dios griego

70 En esta sección se incluyen ideas resumidas que brinda: ***GLOSARIO hermenéutica***, en http://www.cibernous.com/glosario/alaz/hermeneutica.html.

Hermes, el hijo de Zeus y Maya quien era el encargado de mediar entre los dioses o entre éstos y los seres humanos. Hermes no sólo era el mensajero de Zeus. También se encargaba de transmitir a los seres humanos los mensajes y órdenes divinas para que éstas fueran comprendidas y convenientemente acatadas.

El hermeneuta es la persona que se dedicaba a interpretar y develar el sentido de los mensajes, hace que su comprensión sea posible y evita malentendidos. Durante el Romanticismo la hermenéutica se constituyó en una disciplina autónoma, dedicada a la correcta interpretación de un autor y su obra textual. Años más tarde, Wilhelm Dilthey (1833-1911) amplió su ámbito a todas las "ciencias del espíritu".

En la actualidad, entendemos por hermenéutica aquella corriente filosófica que, hundiendo sus raíces en la fenomenología de Husserl y en el vitalismo de Nietzsche, surge a mediados del siglo XX y tiene como máximos exponentes a Hans Georg Gadamer (1900-2002), Martin Heidegger (1889-1976), y Gianni Vattimo (nacido en 1936) y el francés Paul Ricoeur (1913-2005). Todos ellos adoptan una determinada posición en torno al problema de la verdad y del ser, siendo la primera definida como fruto de una interpretación, y el ser como una gran obra textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito. Sin embargo, la hermenéutica contemporánea más que un movimiento definido es una "atmósfera" general que empapa grandes y variados ámbitos del pensamiento, calando en autores tan heterogéneos como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, Otto Apel y Richard Rorty.

3.2 Características generales de la hermenéutica

1. *La lingüisticidad del ser*[71]

La hermenéutica aplica el modelo interpretativo de los textos al ámbito ontológico. La realidad no es más que un conjunto heredado de textos, relatos, mitos, narraciones, saberes, creencias e instituciones heredadas, que afirman nuestro conocimiento de lo que es el mundo y de lo que es el ser humano.

El ser es lenguaje y únicamente éste posibilita lo real, porque es el medio a través del cual el "ser" se deja oír.

2. *El ser es temporal e histórico*

El mundo es algo que fluye continuamente, es decir no puede ser pensado como algo fijo o estático. La realidad siempre remite a un proceso, a un desarrollo en el tiempo-historia, a una tradición que nosotros retomamos. Por ello, comprender el mundo es tomar conciencia histórica del tejido que se produce entre tradiciones y de la distancia que se da entre ellas. Al ser parte de un proceso y de una determinada realidad histórica, nuestra visión del mundo será siempre parcial, relativa y contingente.

3. *Pre-comprensión y "círculo hermenéutico"*

No existe un saber objetivo, transparente ni desinteresado sobre el mundo. Tampoco el ser humano es un espectador imparcial de los fenómenos: cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y supuestos recibidos de la tradición que determinan, orientan y limitan nuestra comprensión. El círculo hermenéutico es un límite a cualquier intento de comprensión

71 Ampliar consultando: ***GLOSARIO hermenéutica***, en http://www.cibernous.com/glosario/alaz/hermeneutica.html

totalitaria y esta limitación traslada la realidad como un decir inconcluso y no acabado. Heidegger, sin embargo, concibe la circularidad de la comprensión más como una oportunidad positiva que como una limitación meramente restrictiva.

4. ***Imposibilidad de un conocimiento exhaustivo y totalitario de la realidad***

Dado que el ser es lenguaje y es tiempo y puesto que la persona como ser-en-el-mundo está inmerso en el ser del cual pretende dar cuenta, se hace imposible un conocimiento totalitario, objetivo y sistemático del mundo.

Para la hermenéutica la verdad sólo puede ser parcial, transitoria y relativa, características que surgen de la pertenencia del sujeto al ámbito de lo interpretable y de la individualidad irreductible de cada ente singular, entendiendo por éstos no sólo las "cosas", sino el mismo ser humano.

3.3 En síntesis: ¿Qué es el método hermenéutico-dialéctico?

Recordemos que la hermenéutica es un método general de comprensión y la interpretación es el modo natural de conocer de los seres humanos. La hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.

Los teóricos más representativos de la hermenéutica fueron:

Dilthey quien afirmó “toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica”;

la hermenéutica es "el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de los signos sensibles que son su manifestación"; "comprender es transportarse a otra vida" y convirtió a la hermenéutica en un método general de la comprensión.

Heidegger sostuvo que el "ser humano es ser interpretativo"; que "la verdadera naturaleza de la realidad humana es "interpretativa", en consecuencia: la interpretación es el modo natural de los seres humanos, no un instrumento para adquirir conocimientos.

Gadamer afirmó que nunca podremos tener un conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra expresión de la vida psíquica, ya que siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos: con nuestros valores, normas y estilos de pensamiento y de vida, nunca tendremos conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra cosa. La interpretación implica una "fusión de horizontes", una interacción dialéctica entre las expectativas de quien interpreta y el significado del texto o acto humano.

Ricouer desarrolló el "modelo del texto": la acción humana se puede leer como un texto, con los mismos criterios para comprender al autor(a) y captar el significado que puso en él. También propuso la hermenéutica como el método más apropiado para las ciencias humanas y, al igual que Gadamer, valoró la importancia que tiene el contexto social: movimiento dialéctico entre el caso singular y el todo social.

En conclusión, el **método hermenéutico-dialéctico** es el método que utiliza en todo momento de una forma -consciente o inconsciente- toda investigadora y todo investigador, ya que la mente humana es por naturaleza, interpretativa, lo que equivale a decir que es hermenéutica: observa algo y le busca significado.

Nuestro proceso de conocer es hermenéutico dialéctico.

De acuerdo con la lógica dialéctica, las partes son comprendidas desde el punto de vista del todo. Dilthey (1900) llamó círculo hermenéutico a este proceso interpretativo, es decir al movimiento que va del todo a las partes y de las partes al todo tratando de buscarle sentido. En este proceso, el significado de las partes o componentes está determinado por el conocimiento previo del todo, mientras que nuestro conocimiento del todo es corregido continua y dinámicamente y se profundiza por medio del crecimiento de nuestro conocimiento de los componentes: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes. Es evidente que el círculo hermenéutico revela un proceso dialéctico.

En cada intervención entre sujeto-objeto, la intervención de uno influye, orienta y regula la siguiente intervención del otro. Esta condición dialéctica hace que este método y sus procedimientos sean diferentes a los de cualquier otro método.

De acuerdo con esta perspectiva de interpretación dialéctica: en primer lugar, el verdadero dato es el significado; en segundo lugar, la magnitud de un dato está dada por su nivel de significación y en tercer lugar, el dato se presenta en un contexto individual y en una estructura, personal y social, necesaria de conocer para poder interpretarlo.

En relación con las técnicas de recolección de datos, las técnicas cualitativas con mayor sintonía epistemológica son:

- La observación participante
- La entrevista a profundidad o cualitativa
- Las historias de vida, historia oral

- El análisis de experiencias
- Los grupos de discusión

4. Método Fenomenológico

La fenomenología de Hursserl es un "modo de ver". Es un método filosófico que parte del análisis intuitivo de los objetos tal como son dados a la conciencia cognoscente, a partir de lo cual busca inferir los rasgos esenciales de la experiencia y lo experimentado[72].

Es el estudio de un fenómeno tal y como es percibido, experimentado y vivido por una persona. Hursserl acuñó el término Lebenswelt (mundo de vida, mundo vivido) y este término expresa la matriz: "este mundo vivido con su propio significado".

La fenomenología, para Hursserl, es la ciencia que busca descubrir las estructuras esenciales de la conciencia. El fin no es describir un fenómeno sino descubrir en él la esencia válida universal y científicamente útil.

Rechaza los postulados del realismo, empirismo y positivismo puesto que impiden el verdadero acceso a lo real y auténticamente psicológico: "al mundo vivido". En consecuencia, las realidades cuya naturaleza y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno de quien las vive y experimenta, requieren ser estudiadas utilizando este método.

Para utilizar este método se requiere adoptar una actitud radical que consiste en "suspender" el "mundo natural".

De esta forma "la creencia en la realidad del mundo natural" así como las propuestas que dan lugar a esas creencias,

72 Ampliar en: http://es.wikipedia.org/wiki/

son colocadas "entre paréntesis". No se trata de negar la realidad natural, sino de colocar un nuevo "signo" a la "actitud natural", esto significa abstenerse-renunciar a la existencia espacio-temporal del mundo.

El método fenomenológico, consiste en:

- Examinar todos los contenidos de la conciencia.
- Determinar si tales contenidos son reales, ideales o imaginarios.
- Suspender la conciencia fenomenológica, de tal manera que resulte posible ajustarse a lo dado en cuanto a tal y describirlo en su pureza.

La fenomenología, no pre-supone nada: ni el sentido común, ni el mundo natural, ni las proposiciones científicas, ni las experiencias psicológicas. Se coloca antes de cualquier creencia y de todo juicio para explorar simplemente lo dado.

La sociología fenomenológica se basa en la filosofía de Husserl y en el método de comprensión (Verstehen) de Max Weber. El debate en el nivel epistemológico gira en torno a la pregunta: ¿cómo se puede lograr el conocimiento? Posteriormente se han agregado elementos teóricos y conceptuales, desarrollados por Alfred Schütz, Henri Bergson y George Mead, sobre el sentido subjetivo que se da a los fenómenos sociales. Se parte, por ello, de la estructura del contenido y de la interpretación de la realidad a través del significado subjetivo. Este sentido subjetivo tiene una connotación social en cuanto corresponde a la interpretación de otras personas: la objetividad como inter-subjetividad.

Este método fenomenológico no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas. Del

mundo conocido y de las experiencias inter-subjetivas se obtienen las señales o avisos para interpretar la diversidad de símbolos. A partir de allí, es posible interpretar los procesos y estructuras sociales.

El énfasis se encuentra en la interpretación de los significados del mundo (Lebenswelt) y las acciones de las y los sujetos. El sentido -significado- se desarrolla a través del diálogo y las interacciones, para lograr así una interpretación en términos sociales, dado que las acciones de las personas tienen una intencionalidad e influyen en las demás y viceversa. Es la búsqueda de las propiedades invariables de los fenómenos.

El método fenomenológico aporta la inter-subjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socio-educativos. Puede resultar particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades socio-educativas. En este método la investigadora y el investigador tratan de describir la realidad vivida por otras personas.

Resumiendo, el enfoque fenomenológico:

- Trata con significados y describe el mundo de la vida para comprenderlo.
- Busca comprender lo objetivo en términos de los actos subjetivos.
- Busca comprender el mundo como es experimentado personalmente por cada quien.
- Es una forma de practicar una forma diferente de ciencia.
- Es descriptivo y reflexivo.
- Siempre empieza con la experiencia concreta de las personas.

Las cuatro etapas de un proyecto de investigación socio-educativa que utilice el método fenomenológico se exponen a continuación y ellas son: la etapa previa, la etapa descriptiva que comprende tres pasos, la etapa estructural y la etapa cooperativa y dialógica. También se incluyen en el esquema las reglas de reducción fenomenológica y las preguntas-dimensiones que se recomienda utilizar tanto para esclarecer los constituyentes de la acción humana como para afinar la descripción.

Etapas, pasos, reglas de reducción fenomenológica y preguntas

1. Etapa previa

Clarificación de supuestos
Requiere explicitar los supuestos teórico-epistémico-metodológicos en que se sustenta el estudio.
Esta etapa es la que garantiza un riguroso punto de arranque

2. Etapa descriptiva

Tiene como objetivo realizar una descripción del fenómeno que estudiamos lo más completa y más libre de prejuicios, que sea posible, y que refleje la realidad vivida por cada sujeto-persona, así como su mundo y su situación.

Pasos de esta etapa

I Paso

Elección del procedimiento y la técnica apropiada
Utiliza procedimientos que permitan realizar repetidas observaciones.

Es esencial que no perturben, deformen o distorsionen con su presencia.
Las técnicas recomendadas son: La observación fenomenológica, la entrevista coloquial o dialógica o el auto-reportaje que no se auto-excluyen.

II Paso

Recolección de datos
Nuestra percepción aprehende estructuras significativas; generalmente vemos lo que queremos ver; nunca observamos lo que podríamos observar: La observación es siempre selectiva. El fin de este paso es producir una descripción fenomenológica.

Las reglas reducción fenomenológica

Explicitar lo subjetivo.
Poner en paréntesis las posiciones teóricas.
Excluir lo enseñado y aceptado en relación con el tema.
Ver todo lo dado no sólo lo que nos interesa.
Observar variedad y complejidad de las partes.
Repetir las observaciones cuantas veces sea necesario.

III Paso

Elaboración de la descripción protocolar
La meta es producir una descripción fenomenológica que:
Reflejar el fenómeno o realidad tal y como se presentó.
Que sea lo más completa posible y que no contenga conjeturas
Recoger-describir el fenómeno descrito en su contexto natural
Realizar una descripción: con ingenuidad disciplinada.

III. Etapa estructural

Hacer una lectura general de la descripción de cada protocolo de la etapa descriptiva
Delimitar las unidades temáticas naturales
Determinar el tema central de cada unidad temática
Expresar el tema central en lenguaje "científico"
Integrar todos los temas centrales en una estructura descriptiva.
Integrar todas las estructuras particulares en una estructura general
Realizar una entrevista-encuentro final con las y los sujetos actuantes.

IV. Etapa cooperativa y dialógica

Discusión de los resultados
Comparar los resultados con las conclusiones de otros y otras investigadoras para comprender las diferencias y llegar a una mayor integración y enriquecimiento del área o tema estudiado.

Preguntas-dimensiones

Sirven para esclarecer los constituyentes de la acción humana y para perfeccionar la descripción:

- ¿Quién actuó?
- ¿Qué hizo?
- ¿Cuándo y dónde?
- ¿Cómo y con qué medios?
- ¿A quién fue dirigido el acto?
- ¿Por qué se realizó?

Para concluir esta sección destacamos la diferencia entre los métodos hermenéutico y fenomenológico:

a) El método hermenéutico trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada, en sus implicaciones y busca estructurar una interpretación coherente del todo.
b) El método fenomenológico respeta, por completo, el relato que hace la persona de sus propias vivencias. Se centra en el estudio de las realidades vividas o vivencias, generalmente, poco comunicables.

A pesar de estas diferencias, ambos métodos pueden ser complementarios en determinadas investigaciones, esto depende del problema o tema que estemos estudiando, el por qué y para qué lo investigamos y a quién van dirigidos los resultados de la investigación.

5. Métodos Comprensivo y Naturalista

5.1 Método comprensivo

Los conceptos de estructura y su función son el común denominador de una serie de métodos heurísticos que se presentan bajo diferentes nombres, de acuerdo con su énfasis metodológico, el tema de estudio y los fines que persiguen. Dilthey decía que la vida humana no puede ser comprendida como una máquina. Y Droysen estableció una distinción, entre explicar y comprender: Explicar proviene del mismo verbo que desplegar: proceso de abrir los pliegos, descomponer, articular o dividir una cosa para ver sus partes.

El método comprensivo implica comprender que a su vez significa *abarcar, unir, captar las relaciones internas y profundas de un todo al penetrar en su intimidad, respetando la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos.* Sólo se observa y describe.

Una buena descripción nos lleva a la comprensión: función natural de los seres humanos.

Ahora bien, ¿qué significa comprender una vivencia ajena? ... Comprender una conducta humana es percibirla desde adentro, desde el punto de vista de la intención que la anima. Es el encuentro de dos intencionalidades, la del sujeto conocedor y la del sujeto conocido. Los sujetos, las personas, necesitan ser comprendidas en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social. Por ello recomendamos centrar el proceso heurístico en la práctica del círculo hermenéutico.

Mediante este método se trata de alcanzar el máximo conocimiento posible sobre una situación o problema y de reconocer vías teóricas sin caer en el encasillamiento teórico. Alcanzamos la comprensión cuando tenemos suficiente información, de tal forma que ésta nos posibilite una descripción completa, profunda, detallada, clara, coherente y rica.

1. Para lograr una comprensión óptima del problema o tema de estudio, tanto la investigadora como el investigador deben tomar contacto, adentrándose en el problema, situación, fenómeno o tema de estudio como una persona "extraña". Si ya están familiarizados con la situación, se toman las precauciones del caso para evitar problemas de validez, sobre todo en lo que respecta a la posible disminución de la habilidad para analizar con sensibilidad, característica de quien lo ve por primera vez.

2. Deben ser capaces de aprendizaje pasivo, o sea de absorber sin juicios previos y concentrando su esfuerzo en cada cosa relevante que emerja relacionada con el tópico de interés.
3. Las y los sujetos actuantes deben aceptar la intrusión y compartir su mundo con la investigadora o el investigador, y, muy especialmente, estar anuentes a dedicarle el tiempo necesario al proceso investigativo.

Es importante que tomemos en consideración que la comprensión es un proceso penoso de maduración, requiere examinar y familiarizarse con la información en su totalidad. Así como con trozos de ella que, aparentemente no se relacionan, hasta identificar algo que se estructura: patrones, categorías, o modelos predictibles y fluidos.

Lo esbozado anteriormente nos lleva a la etapa complementaria de la comprensión: la síntesis. En esta etapa recurrimos a nuestra habilidad, como investigadoras o investigadores, para establecer tejidos de relaciones a partir de varios relatos o respuestas individuales o de grupo. La síntesis inicia cuando obtenemos una visión global-holística del tema de estudio. Sintetizamos varios relatos, experiencias o casos, para describir un modelo típico de respuestas. Esto con el propósito de determinar los nudos-nodos o factores críticos significativos para explicar la variación de los datos. Este es un proceso activo de aprendizaje que llega a transformarse en arte.

La comprensión y la síntesis de los datos nos convocan a un tercer paso, igual de importante en la investigación cualitativa: la teorización, pues la teoría se desarrolla a partir de la comprehensión y síntesis de los datos, y no como una estructura previa a partir del cual éstos son clasificados.

La teoría se obtiene mediante un proceso dinámico, continuo y riguroso. Esto es dialéctico al ver los datos como las piezas de un rompecabezas que debemos armar para darle sentido.

El fin último es construir explicaciones para confrontarlas con los datos hasta obtener la que los justifica mejor: de una manera más simple y contextualizada.

5.2 Método Naturalista

El naturalismo, característico del paradigma cualitativo, nace como un paradigma que se opone al positivismo.

Propone que el mundo sea estudiado en su "estado natural", sin manipulaciones ni por parte de la investigadora ni del investigador.

El naturalismo permanece fiel a la naturaleza del fenómeno, situación o problema que se está estudiando. Como resultante, la lealtad a la naturaleza de lo que se está estudiando es la condición *sine qua non* de éste y de todos los métodos de investigación cualitativa.

Este método es más conocido como método naturalista descriptivo. La investigación naturalista es un modo de investigar que trata de comprender la situación o fenómeno tal y como se presenta. La investigadora y el investigador naturalistas son básicamente fenomenólogos.

El método naturalista está íntimamente relacionado con la etnografía: la rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas.

Se caracteriza por:

- Abordar los fenómenos como algo natural, sin la menor influencia de categorías teóricas.
- Acercarse con la mente limpia y permitir que las interpretaciones emanen de los eventos.

- Tiene un marcado énfasis ecológico.
- No parte de un problema inicial porque no existe en forma explícita.
- Se centra en la descripción y la comprensión.
- La actitud básica de quien investiga es exploratoria.
- El enfoque en esencia es holístico.
- No hay un diseño acabado.
- La situación debe ser respetada en su complejidad natural.
- Considera que la realidad es múltiple, variable y está en continuo cambio.
- La o el investigador reconoce la presencia e influencia de sus propios valores en la investigación.
- La comprensión del contexto es fundamental.

6 Método etnográfico

Una característica medular de la etnografía es ser holística y contextual. Esto significa que las observaciones etnográficas son puestas en una perspectiva amplia, entendiéndose que la conducta de la gente sólo puede ser entendida en su contexto específico.

Un estudio etnográfico es una descripción (*grafía*) completa o parcial de un grupo o pueblo (*ethno*). Se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común, sea un grupo en un aula escolar, un sitio de trabajo, un barrio, una comunidad, entre otros. Los estudios etnográficos han sido tradicionalmente antropológicos, pero hoy en día los encontramos en diversas disciplinas, especialmente en la educación.

La etnografía es un método de investigación socio-educativa que utiliza un amplio abanico de fuentes de información. Sin embargo enfatizamos que en esta sección nos

referimos a la etnografía cualitativa. Una de las condiciones más importantes es que el trabajo de campo involucra trabajar con la gente durante largos períodos, por lo que la observación participante es característica de los estudios etnográficos. En consecuencia, al utilizar el método etnográfico participamos abiertamente en la vida cotidiana de las personas, para lograr arrojar luz sobre los problemas o temas que estudiamos.

Las investigadoras e investigadores que utilicen este método hacen un uso intenso de las notas o registros del trabajo de campo acerca de lo que observan, consultan documentos de la comunidad o grupo que estudian, recogen historias de vida, utilizan entrevistas, usan técnicas proyectivas, por lo que su técnica de trabajo no se limita exclusivamente a la observación participante. Algo que caracteriza el informe etnográfico es la gran cantidad de citas directas de lo dicho por las y los sujetos actuantes, el propósito es que ellas y ellos hablen por sí mismas y por sí mismos, es decir darles voz.

Íntimamente relacionado con el carácter reflexivo de la etnografía, está la distinción que se usa en las ciencias sociales y humanas para referirse a dos tipos diferentes de descripción de la conducta y la interpretación de las y los sujetos involucrados estas son: *emic* (puntos de vista de las y los sujetos) y *etic* (punto de vista de la investigadora o el investigador). Una descripción *emic*, o émica, es una descripción en términos significativos (consciente o inconsciente) para la persona que las realiza. Una descripción emic de cierta costumbre tradicional estaría basada en cómo explican las y los miembros de esa sociedad tradicional, el significado y los motivos de esa costumbre. Una descripción etic, o ética, es una descripción de hechos observables por cualquier observador(a) desprovisto de cualquier intento de descubrir el significado que los agentes involucrados le dan. Si bien es cierto que la perspectiva "*emic*" no siempre corresponde a una perspectiva "*etic*", ambas son

importantes para ayudar a la o al investigador, a comprender por qué las y los integrantes de un grupo en particular hacen lo que hacen.

Como lo formula Denzin (1971) la línea naturalista, propia de gran parte de los estudios etnográficos, implica una resistencia a los modelos o esquemas que simplifican la complejidad de la vida cotidiana: cualquier enunciado acerca del comportamiento humano, requiere que entendamos los significados sociales implícitos en él. Esos son los significados que la gente interpreta, y esto requiere tomar en consideración la cultura antes que nada. Hacemos descripciones culturales y no imponemos categorías a la realidad según nuestro arbitrio. El comportamiento de las personas sólo puede ser entendido dentro del contexto cultural, dada la centralidad que tiene el significado en la descripción etnográfica. La gente, en otras palabras, se comporta y se espera que se comporte, en formas diferentes en función de diversos contextos.

La etnografía siempre implica una teoría de la cultura, pues parte del supuesto de la existencia de una variedad de patrones culturales en la realidad social, relevantes para la comprehensión de los procesos sociales.

La etnografía no requiere de un diseño extenso previo al trabajo de campo. La estrategia investigativa se puede cambiar con relativa facilidad. Además, la etnografía utiliza múltiples fuentes de información, de esta forma se evita el riesgo de tener que confiar en un sólo tipo de datos.

6.1 Características y pasos del método etnográfico

- Se caracteriza por su perspectiva naturalista-ecológica y su "hipótesis" cualitativo-fenomenológica: poner entre paréntesis teorías, hipótesis, ideas e intereses.

- No toda etnografía es cualitativa.
- Enfoque inicial exploratorio y abierto ante el problema a investigar.
- La y el etnógrafo son muy sensibles al modo como se introducen en una situación: "Negociación de la entrada"
- La investigadora o el investigador planean su investigación sobre lo que se va a estudiar -problema- o pregunta generadora
- Se elaboran interrogantes que se desprenden del problema o pregunta generadora acerca de la cultura del grupo objeto de estudio, con la certeza que se tendrá sucesivas oportunidades de precisar, redefinir y hasta re-orientar, si es del caso, el estudio.
- El proceso de investigación es flexible y no existe un esquema rígido.
- Las técnicas para la obtención de la información son básicamente la observación participante, los diarios de campo, las experiencias autobiográficas, las grabaciones y las filmaciones.
- Pone mayor énfasis en la observación y la entrevista.
- Uso de técnicas múltiples e intensivas.
- Pone énfasis en la interrelación holista y ecológica.
- Se esfuerza por comprender los eventos y los significados que tiene para quienes están en ese medio.
- Participación intensa de la o el investigador en el medio a estudiar.
- Interesa la descripción amplia de los fenómenos estudiados, para interpretarlos, explicarlos, evaluarlos o transformarlos.

7 Método teorización anclada o "grounded theory"

Emilie Raymond,[73] Barney Glaser y Anselm Strauss proponen en 1967 el método de investigación denominado "grounded theory" en inglés y traducido al español como la teorización anclada (TA). En su libro "The discovery of grounded theory", le reprochan al positivismo "su especulación teórica y la debilidad de su referencia a la realidad" y "destacan la falta de rigor y la insignificancia teórica de la corriente empiricista de la sociología".

> Quizás el principal aporte de la TA sea el haber logrado una sistematización extensiva de los principios analíticos cualitativos después de décadas de dominación del modelo positivista de investigación, lo que nutrirá el desarrollo subsiguiente de distintas metodologías cualitativas contemporáneas (Laperrière 1997).[74]

Sin embargo, los autores no convergen todos en su visión y aplicación de la TA, y el eje principal de discordancia une el paradigma positivista en un extremo, al paradigma constructivista en el otro extremo. Después de haber presentado en qué consiste (o consistía) la TA, exploraremos las avenidas filosóficas y metodológicas que se presentan a quienes decidan utilizar la TA para llevar a cabo sus estudios.

La teorización anclada (TA) es un método general de análisis, vinculado a una recopilación de datos que utiliza la aplicación sistemática de diversas técnicas para generar una

73 Emilie Raymond. ***La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas***. En: http://www.moebio.uchile.cl/23/raymond.htm

74 Citado por Raymond, E. Op cit

teoría inductiva relacionada con un área de actividad humana. Laperrière (1997)[75]"precisa que el objetivo de la TA no es producir una representación exhaustiva de un fenómeno, sino elaborar una teoría pertinente que lo concierne".

En síntesis, la TA es una teoría derivada inductivamente del estudio del fenómeno del que da cuenta. Esta teoría se descubre, se desarrolla y se verifica en y por la recolección de datos, y su análisis correspondiente, relacionados con ese fenómeno. De acuerdo con esta definición, tanto la recolección de los datos como su análisis y la teoría misma están recíprocamente relacionados unos con otros. Teoría inductiva en este caso implica, evidentemente, que uno/a no comienza con la teoría, sino que más bien acaba con ella. El término "Grounded Theory" (GT) (Glaser y Strauss, 1967) designa también, de forma más general, este método de investigación cualitativa que, mediante ciertos procedimientos interpretativos y de codificación, construye inductivamente una teoría sobre un fenómeno. En tanto método, la TA se enmarca dentro de la tradición del pragmatismo norteamericano y el interaccionismo simbólico.

7.1 Reglas analíticas de la TA

1. ***La definición del objeto de investigación***
2. ***La sensibilidad teórica***
3. ***La selección de la situación o grupo bajo***
4. ***estudio***
5. ***El muestreo teórico***
6. ***La elaboración de categorías conceptuales***
7. ***El proceso de codificación***
8. ***Las cualidades de la teoría substantiva***

75 Citado por Raymond, E. Op cit

La definición del "objeto" de investigación en la TA, es un fenómeno social o socio-educuativo entendido como proceso. Se considera que éste está "desprovisto de fronteras formales", pues para comprender un fenómeno social es preciso comprender la totalidad del sistema social. Además, "la comparación constante con otras situaciones, a la vez similares y contrastantes, impide que el objeto esté encerrado en un marco estático".

La sensibilidad teórica se refiere a la capacidad del investigador de pensar los datos en términos teóricos. Requiere que el investigador interactúe constantemente con las operaciones de recopilación y análisis, en vez de elaborar hipótesis respecto de posibles resultados y suspender sus juicios hasta que todos los datos estén analizados (Parker y Roffey 1997)[76].

En otras palabras, es imposible apelar a que la o el investigador lleguen a la situación como una tabula rasa, sino que eviten las tentaciones deductivas y aprovechen las ideas y perspectivas anteriores para construir los análisis requeridos de la investigación en curso.

La selección de la situación o grupo bajo estudio, se hace a partir de la pregunta de investigación. Se hace hincapié en que la relación con las y los sujetos humanos es cercana, pues es preciso involucrarse con las y los actores mediante técnicas de "recopilación de datos permeables al sentido de sus representaciones y acciones".

El "muestreo" teórico está íntimamente vinculado con los análisis en curso, de tal forma que "las situaciones y grupos elegidos lo son en función de su pertinencia respecto de la elaboración de las categorías conceptuales y de sus relaciones, y no para fines de representatividad" (Laperrière 1997). Es más, según la misma autora, "el muestreo teórico inicial es

76 Citado por Raymond, E. Op cit

determinado por la pregunta de investigación y es continuamente remodelado para responder a nuevas interrogativas que surgen del análisis". En consecuencia es imposible fijarlo de antemano.

La elaboración de categorías conceptuales, dado que el objetivo de la TA, es la construcción teórica, la unidad de base del análisis es el concepto.

> Los hechos o incidentes se consideran como indicadores de los conceptos y categorías conceptuales, al mismo tiempo que último instrumento de su verificación, pues las categorías conceptuales se remodelan hasta que ningún dato nuevo venga a contradecirles (principio de saturación). Raymond, E. Op cit: 3, 4

El proceso de codificación: la comparación es la columna vertebral del análisis de la TA y se utiliza para develar las similitudes y contrastes entre los datos, con el objetivo de identificar sus características, sus relaciones y las determinantes de sus variaciones. Esto implica que la codificación es, a la vez, abierta y exhaustiva: todos los incidentes, todas las unidades se deben codificar. La codificación de los datos se acompaña de una reflexión teórica que se expresa por medio de notas o "memos".

Las cualidades de la teoría substantiva, el proceso de integración conceptual debe otorgar a la teoría generada, flexibilidad y libertad para explorar un fenómeno en profundidad.

7.2 El divorcio metodológico de Glaser y Strauss

La siguiente tabla ofrece un resumen de algunas de las diferencias que caracterizan las dos orientaciones metodológicas que son el fruto de la divergencia de opinión

sobre el método de la TA de Glaser y Strauss, sostenido entre ellos en los años ochenta y noventa. Glaser invita a la investigadora y al investigador a ser más creativos y centrarse menos en los procesos, mientras que Strauss y Juliert Cobin "optan a favor de un método de codificación y análisis más lineal y detallado". A continuación, se ofrece la tabla elaborada por Emilie Raymond inspirada en Parker y Roffey (1997).

Tabla 1: resumen de diferencias del divorcio metodológico entre orientaciones de Glaser, Strauss y Cobin

	Glaser (1992)	Strauss y Cobin (1990)
Selección e identificación del problema	Selección de una área, organización o actividad: el problema emerge en el marco del estudio y depende totalmente de las percepciones conjuntas de los actores y del investigador	Identificación de un fenómeno o problema de investigación: el investigador puede predeterminar el tema general antes de entrar en terreno
Método de codificación y análisis	Marco de referencia general basado en la comparación continua: las categorías emergen y no pueden ser forzadas por la metodología	Método analítico con pasos estructurados: los procedimientos y técnicas necesitan ser detalladas de manera precisa
Grado de operacionalización	Puede ser difícil operacionalizar porque el marco de referencia es general	Operacionalización más fácil porque las etapas analíticas son más específicas
Naturaleza de la teoría emergente	Genera conceptos y sus relaciones para explicar o interpretar las variaciones de los comportamientos en el área substantiva estudiada	Genera una teoría derivada de manera inductiva respecto de un fenómeno, gracias a conceptos interrelacionados
Prueba de la teoría	Dejada a análisis cuantitativos subsiguientes	Prueba provisional para demostrar la validez de los conceptos y de sus interrelaciones

Utilizando las ideas de Bryant (2002a), citado por Raymond, consideramos que las divergencias que aparecieron entre Strauss y Glaser son medulares y sintomáticas de: "la reivindicación de un estatuto científico y de una realidad objetivable (positivismo), versus la atención a los detalles, contextos y significados (constructivismo)".

A manera de conclusión, recordemos que la TA plantea la importancia de generar teorías substantivas entendibles y descifrables, es decir comprensibles por las y los sujetos, teorías que les permitan mejorar su desempeño en las situaciones estudiadas. Este compromiso, obviamente, supone un trabajo hermenéutico substancial. En un mundo complejo y desafiante para las identidades individuales y colectivas, tal principio es crucial.

Según lo anteriormente discutido, este método requiere un esfuerzo de investigadores/as y de los equipos de investigación; así mismo, exige reconsiderar el propio estatus de investigador/a, de "científico/a", y establecer con las y los sujetos actuantes un diálogo horizontal que se despliega en todos los niveles. De igual forma, invita a compartir todas las etapas del estudio, desmitificando junto con las y los sujetos los elementos de una investigación. Para todas las personas involucradas en el proceso investigativo, el reto es generar un espacio compartido de expresión, reflexión y enriquecimiento, en una perspectiva de trabajo, esto transforma la manera de concebir y experimentar la investigación.

8. Estructura y organización de un proceso de investigación cualitativa

8.1. Fases de un proceso de investigación cualitativa

Con el propósito de facilitar la comprensión sobre las etapas de una investigación cualitativa, adaptamos con fines

eminentemente didácticos, el esquema propuesto por Gloria Pérez Serrano[77]. Éste puede ser concebido en tres fases. Sin embargo, es importante tener muy presente que un proceso investigativo cualitativo es dinámico y su diseño es emergente, es decir, NO ES LINEAL ni estático.

Es un proceso cíclico, dinámico y en espiral, que bien puede ser homologado con el Círculo Hermenéutico-Dialéctico.

En la **Fase Preactiva** es donde se tienen en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

El qué, el por qué y el para qué de la investigación
Nuestras preconcepciones
Nuestras creencias, prejuicios, tradiciones
Fundamentos ontológico-axiológicos
Fundamentos epistemológicos
Fundamentos metodológicos
Primera aproximación teórica
Dimensión temporal y espacial
Recursos y tiempo
A quién o quiénes van dirigidos los resultados y recomendaciones
Selección del lugar y negociación de entrada
Visita preparatoria o indagatoria
Pre-selección del método a utilizar

77 Pérez Serrano, G. (1994) ***Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos y II Técnicas y análisis de datos***. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

En la **Fase Interactiva**, se ubican el plan o procedimiento y desarrollo del estudio:

Diario de campo, bitácora, registros
Selección definitiva del método
Selección de técnicas de recolección y análisis
Selección de sujetos actuantes
Fichero o registro de evidencias
Observaciones
Recolección de la información
Entrevistas
Análisis de evidencias documentales

En la Fase **Posactiva**, se ubican, entre otros:

El primer análisis de la información:
Organización, sistematización de la información
Elaboración de categorías
Identificación de patrones
Reflexión crítica
El primer análisis, discusión e interpretación de los resultados
La socialización del primer análisis
El segundo análisis de la información
La primera propuesta de conclusiones y recomendaciones
La socialización de conclusiones y recomendaciones
La segunda propuesta de conclusiones y recomendaciones
La elaboración del informe
La discusión del informe
La divulgación y publicación del informe

8.2. ¿Cómo elegir un tema, construir un problema o una pregunta generadora o motor?

Primer paso:

1. ¿Cuál es el tema que me interesa?
2. Específicamente, sobre ese tema ¿qué es lo que me interesa conocer/investigar? ¿Qué es lo que quiero investigar?
3. ¿Qué es lo que no se sabe o no sabemos sobre aquello que queremos conocer?
4. ¿Por qué me interesa conocerlo/investigarlo? ¿Por qué quiero investigar tal problemática?
5. ¿Para qué me interesa conocerlo/investigarlo? ¿Para qué quiero investigar tal problemática?
6. Elabore una lista de interrogantes, preguntas o inquietudes sobre el tema: Haga una especie de lluvia de ideas, pero en forma de interrogantes sobre el tema que desea estudiar. Elabore tantas como sea necesario.

Segundo paso:

Proceda a analizar dichas interrogantes utilizando la siguiente guía:

1. ¿Cuáles preguntas se contestan con un sí o un no?
2. ¿Cuáles preguntas contienen en sí mismas las respuestas, esto es cuáles están cargadas de supuestos apriorísticos?
3. ¿Cuáles preguntas suponen supuestos valorativos?
4. ¿Cuáles preguntas suponen preocupaciones derivadas de la necesidad de transformar la realidad sociocultural o socio-educativa de referencia?
5. ¿Cuáles preguntas suponen preocupaciones teóricas?
6. ¿Cuáles preguntas suponen preocupaciones ontológicas?

7. ¿Cuáles preguntas suponen preocupaciones epistemológicas?
8. ¿Cuáles preguntas suponen preocupaciones metodológicas?
9. ¿Cuáles preguntas suponen preocupaciones teóricas?
10. ¿Cuáles preguntas suponen preocupaciones históricas, políticas, económicas, ideológicas, de exclusión y marginación, racistas, sexistas, étnicas, entre otras?

Tercer paso:

Proceda a analizar, diferenciar y agrupar las interrogantes formuladas tomando en consideración los siguientes criterios:

1. ¿Con qué conocimientos previos cuento sobre el tema seleccionado? ¿Cómo, dónde y cuándo obtuve esos conocimientos?
2. ¿Qué opiniones valorativas -positivas o negativas- me sugiere el tema?
3. ¿Cómo es la realidad sociocultural o socio-educativa contenida en el tema seleccionado?
4. ¿Cómo debería ser la realidad sociocultural o socio-educativa contenida en el tema seleccionado?

Cuarto paso:

Recordemos que el tema se selecciona o elige. El problema o pregunta generadora o motor, por el contrario, se construye. En consecuencia supone un proceso de trabajo que no se realiza en el vacío, lo cual conlleva realizar una serie de actividades que al menos tomen en consideración:

I. Antecedentes que implica, entre otros.
Revisión de informes investigativos anteriores

Revisión periodística
Revisión documental
Entrevistas indagatorias
Visitas y registro de observaciones
Delimitación espacial y temporal
Polémica explícita o implícita

II. Análisis del contexto internacional, nacional, regional y local

9. Actividad evaluativa

I. Elabore una tabla comparativa de los métodos hermenéutico- dialéctico, fenomenológico, comprensivo y naturalista, etnográfico y la teoría anclada, analizando sus fundamentos epistemológico-filosóficos, sus fundamentos teóricos, sus características más relevantes, limitaciones y su propósito o razón de ser.

II. Se presenta a continuación una pregunta generadora con el fin de que sirva de modelo para que sea estudiada y resuelta. De esta forma, usted tendrá la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en éste y en los capítulos anteriores. Puede seguir los pasos que se explicitaron en al sección 8, pero recuerde que, para hacer investigación cualitativa, no hay recetas.

PREGUNTA GENERADORA O MOTOR:

¿Cómo diseñar un programa de manejo de deshechos en la institución donde laboro y cómo relacionarlo con la materia, curso o asignatura que imparto?

III. Con base en el siguiente caso sobre **La deserción escolar** elabore su propio ante-proyecto de investigación.

Caso: El estudio de la deserción escolar, por ser un fenómeno multi-causal, debe ser realizado con una visión integral que permita comprender la relación de la y el estudiante con los diversos elementos que conforman y rodean el proceso educativo.

Más allá de los aspectos académicos, están presentes: la familia, las compañeras y los compañeros, la realidad económica y el medio social y cultural. En torno a la decisión del estudiante de permanecer o abandonar la escuela, intervienen una serie de factores y relaciones que pueden influir en esta decisión, que al fin y al cabo radica en un ser humano.

Por ser una situación que preocupa a la sociedad es vital determinar: ¿Cuáles son las causas que incentivan la deserción escolar y cómo eliminarlas o minimizarlas?

A. Paso: Explique claramente en la justificación:

1. ¿Qué va a investigar?
2. ¿Por qué y para qué lo va a investigar?
3. ¿Adónde y cuándo lo va a investigar?
4. ¿A quién o quiénes van dirigidos resultados?
5. ¿Dónde y cuándo va a realizar la investigación?
6. ¿Con qué recursos cuenta?
7. ¿Cómo lo va a investigar? ¿Qué método va a utilizar?

B. Paso: Primer nivel de sistematización:

1. ¿Cuál es el tema de estudio, pregunta generadora o problema?
2. Por ser este un fenómeno multi-causal: ¿Cuáles elementos integran el problema? En otras palabras:

¿Cómo se desglosa o descompone la pregunta generadora?
3. ¿Qué importancia relativa tiene cada uno de esos elementos?
4. ¿En qué unidades los va a investigar?
5. ¿Cómo y dónde se va a investigar la pregunta generadora, el problema o situación?
6. ¿Cuál es su identidad social y profesional?
7. ¿De qué manera los dos aspectos anteriores influyeron en la selección del tema y en la selección del método?
8. ¿Cuáles son los supuestos ontológico-axiológicos en que se fundamenta el proyecto?
9. ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos en que se fundamenta el proyecto?
10. ¿Cuáles son los supuestos metodológicos en que se fundamenta el proyecto?
11. ¿Cuál es su motivación o su interés personal por el tema?
12. ¿Cuál es la viabilidad real del proyecto?
13. ¿Cuáles son las fortalezas y limitaciones del proyecto?
14. ¿Qué método o métodos va a utilizar?
15. ¿Dónde, cuándo y cómo se va a obtener la información? ¿Cuáles son las fuentes?
16. ¿Cómo se van a seleccionar las y los sujetos actuantes o las participantes y los participantes?

C. **Paso: Reflexión sobre las etapas anteriores:**

1. ¿Cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad en este proyecto?
2. ¿Cuál es el concepto de realidad que subyace en el proyecto? O, ¿Cómo se relaciona el concepto de realidad que subyace en el paradigma cualitativo, con el de este proyecto?

3. ¿Cómo se concibe la relación sujeto/objeto en este proyecto?
4. ¿Cuáles son los fundamentos ontológicos, los teórico-epistemológicos y los metodológicos en los que se sustenta este proyecto?

V. Técnicas Cualitativas para la Recolección de Información.

En este capítulo se enfatiza la importancia de que, en un proyecto de investigación fundamentado en la matriz paradigmática cualitativa, las técnicas cualitativas por utilizar, estén íntimamente relacionadas con el método seleccionado, con el tema o pregunta generadora del proyecto y con la personalidad de la investigadora o del investigador, entre otros.

El propósito de las técnicas cualitativas es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja. La complejidad de este tipo de técnicas de investigación requiere de la utilización de varias de ellas en un mismo proyecto, entre las cuales se destacan, las siguientes: la observación participante y no-participante, la entrevista cualitativa, el análisis de experiencias, las historias de vida y los grupos de discusión.

La investigadora o el investigador cualitativos hacen una inmersión dentro del contexto o medio donde se localiza el tema de estudio o pregunta generadora del proyecto. Se introducen dentro del grupo y, en la mayoría de los casos, llegan a formar parte de él. En primera instancia describen los acontecimientos, las interacciones entre las personas y de ellas con el tema de estudio. Una de las mayores ventajas es que se tienen vivencias de primera mano, lo cual les facilita comprender la situación o comportamiento del grupo. La información se registra, diariamente, en un cuaderno de campo.

Antes de entrar, propiamente, a las técnicas de recolección de información más apropiadas y más utilizadas en el paradigma cualitativo necesitamos revisar algunos aspectos sustantivos o punto de partida que se explicitan a continuación.

2. Punto de partida

La selección de las técnicas más apropiadas para la recolección de datos en la investigación cualitativa es un proceso de toma de decisiones que debe considerar, entre otros, las condiciones o requerimientos paradigmáticos generales, la personalidad de la investigadora o del investigador, el problema o pregunta generadora por investigar, el método o métodos, las y los sujetos actuantes, el tiempo y los recursos. En consecuencia, procederemos a revisar cada uno de esos elementos antes de desarrollar las técnicas cualitativas más utilizadas. Pero hacemos la salvedad que éste no es un recetario de técnicas, sino recomendaciones que, ojalá, estimulen la creatividad de las y los investigadores que consulten este libro.

2.1. Condiciones paradigmáticas generales

I. Los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multi-cíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semi-estructurado y flexible. Esto implica, por ejemplo, que las hipótesis de trabajo o supuestos van a tener un carácter emergente y no preestablecido y que evolucionarán dentro de una dinámica heurística no lineal verificativa. Esto significa que cada hallazgo o descubrimiento se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación.
Los hallazgos de la investigación cualitativa se validan generalmente por dos vías: por consenso o por interpretación de las evidencias.

II. La investigación cualitativa propone la idea de reflexividad en oposición a la idea de objetividad y neutralidad del conocimiento. La reflexividad implica que las orientaciones-posiciones de las investigadoras y de los investigadores pueden tomar forma mediante su localización socio-histórica, incluyendo los valores e intereses que estas localizaciones les confieren. Hammersley y Atkinson (1994:31). Esto entraña asumir que la investigación siempre es un proceso interpretativo que requiere hacer visible las condiciones que posibilitan ciertas interpretaciones y no otras. Por tanto, siempre vale la pena considerar la "posición del investigador", tanto en referencia a la definición del problema a estudiar como respecto de la forma en que el investigador interactúa con el material para generar una especie particular de sentido. (Parker, 2004:27).

III. Ahora bien, la reflexividad remite a analizar críticamente la posición de la investigadora o del investigador, así como esta posición constriñe o posibilita su mirada. También exige evaluar los efectos de la investigación en la realidad socio-educativa. Por consiguiente, como la

investigación tiene consecuencias políticas y prácticas -que nunca son neutras- la reflexividad requiere que la investigadora y el investigador asuman la responsabilidad por la matriz epistémico-metodológica que orienta su trabajo. La investigación cualitativa, valiéndose de la reflexividad produce un conjunto de interpretaciones que pretenden hacer inteligible el fenómeno al cual se refieren.

Hay un alejamiento de la pretensión de mostrar la "realidad misma", para poner a la investigadora y al investigador y sus interpretaciones como ejes de la investigación.

IV. Taylor y Bogdan (1992), añaden como rasgos propios de la investigación cualitativa los siguientes:

- Es naturalista, lo cual quiere decir que se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Las investigadoras y los investigadores cualitativos tratan de comprender al contexto y a las personas de acuerdo con el marco de referencia de ellas mismas.
- Es holística. La investigadora y el investigador ven al escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos son considerados como un todo integral -holístico-, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- Es inductiva, o mejor dicho cuasi-inductiva. Su ruta epistemológica-metodológica se relaciona con el descubrimiento y el hallazgo y no con la comprobación o la verificación.
- Es interactiva y reflexiva. Las investigadoras y los investigadores son sensibles a los efectos que ellas y ellos mismos causan sobre las y los sujetos actuantes.

- No imponen visiones previas. Las investigadoras y los investigadores cualitativos tratan de suspender o apartase temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y prejuicios. Sin embargo, además de ser difícil, esto puede ser engañoso, por lo que recomendamos que se expliciten claramente en sus autobiografías para que luego se tomen en cuanta al analizar los datos.
- Es abierta. Incluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos o antagónicos. Todas las perspectivas son valiosas, todos los escenarios y todas las personas son dignos de estudio.
- Es humanista. Las investigadoras y los investigadores cualitativos buscan llegar por diversos medios y técnicas al ámbito de lo privado -de lo personal- lográndolo a partir de las vivencias-experiencias, percepciones, concepciones, acciones y conductas de quienes lo viven.
- Es rigurosa. Se busca resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad y del consenso. Este será un tema en el que profundizaremos posteriormente.

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de las y los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que ellas y ellos tienen de su propio contexto.

Recordemos que la realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente.

2.2 La investigadora y el investigador cualitativos

En la investigación cualitativa tanto la investigadora como el investigador son un instrumento más en el proceso.

Una investigación cualitativa exige relaciones estrechas entre la investigadora y el investigador con las y los sujetos y con los fenómenos estudiados, para llegar a los fines que se propone. Es por esto, que corrientemente encontramos términos asociados que expresan la cercanía deseada con las y los sujetos y el medio observado: empatía, intuición, agudeza, respeto, compromiso, apertura, trabajo de campo, observación participante, investigación naturalista y holística, entre otros.

Para establecer relaciones cercanas y respetuosas con las y los sujetos y las realidades estudiadas para lograr los objetivos de la investigación, las y los investigadores "cualitativos" recurren a técnicas y postulados gracia a los cuales su rol de investigadora o investigador puede variar considerablemente. Sin embargo, debemos subrayar que nos vemos obligadas y obligados, como investigadores, no sólo a proponer una determinada interpretación de la realidad socio-educativa en estudio, sino también debemos hacernos responsables de dicha construcción.

Uno de los elementos clave del círculo hermenéutico es la o el sujeto que interpreta, puesto que se encuentra inmerso directamente en el proceso interpretativo.

Desde esta perspectiva, nos referimos a nuestra forma de estar en el mundo y de cómo a través de nuestra experiencia leemos-interpretamos lo que nos sucede, lo que nos rodea, nuestras interacciones con las y los otros sujetos y el medio que nos rodea: en el que somos y estamos.

La hermenéutica reubica el sujeto en el centro de la investigación y parte de la propia experiencia, del

reconocimiento de la y el sujeto como actores, que como sujetos históricos, buscan el diálogo.

A modo de síntesis, y utilizando las palabras de Ulises Toledo (1997:205), lo fundamental en el trabajo hermenéutico está en asumir que:

> El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego *hermeneuein* alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica. Toledo (1997:205).[78]

2.2.1 Los prejuicios nos constituyen como sujetos interpretativos

Utilizando las ideas de Fulgencio Robledero (2006), si alguien te dice que estás cargado de prejuicios, difícilmente lo considerarías un halago, pero por qué. "Si pensamos con detenimiento el concepto de prejuicio no tiene, a priori, nada negativo ni descalificador. Un prejuicio es un juicio previo y para emitir un juicio es preciso un conocimiento previo de la cosa a juzgar". Podemos aseverar que necesitamos un conocimiento de las cosas que vamos "a juzgar para poder

78 Toledo, U. 1(997). "Giambatista Vico y la Hermenéutica Social". **Cuadernos de Filosofía Nº 15**. Chile: Universidad de Concepción.

mantener un juicio determinado sobre ellas; sin el prejuicio el juicio es imposible".

Es obvio que todos los seres humanos estamos cargados de prejuicios. "Necesitamos los prejuicios para interpretar la realidad, la idea racionalista de que el conocimiento debe partir de una "tabula rasa" no sólo es falsa sino inoperante". Es más, según Gadamer fue en la Ilustración "cuando floreció el prejuicio de los prejuicios". Según el pensamiento ilustrado: destruir nuestros prejuicios nos permite establecer un juicio objetivo de la realidad.

Uno de los propósitos de elaborar/construir nuestra autobiografía intelectual es, precisamente, explicitar nuestros prejuicios relacionados con el tema de estudio, problema, pregunta generadora y el medio o situación. En consecuencia,

> Si conocemos nuestros prejuicios no somos presos de ellos sino sus portadores; los prejuicios pueden frustrar la interpretación cuando están a un nivel inconsciente y operamos con ellos como si fueran modos naturales de "estar en el mundo". Es el prejuicio que se ignora a sí mismo el prejuicio que pone en peligro un acceso reflexivo a la realidad. Robledero (2006)[79]

Parafraseando al autor, para que el prejuicio resulte operativo debemos ser capaces de reconocerlo y de reconstruirlo constantemente en la tarea hermenéutica. Ahora bien, el proceso de reconocer y reconstruir van unidos: "cuando un prejuicio choca frontalmente contra la objetividad, el sujeto es consciente de él y este reconocimiento es, a la vez, reconstrucción". La condición dialéctica intrínseca a la

79 Robledero, F.(2006). ***La sangre del león verde***. Blog de filosofía, reflexión y temas inactuales.

hermenéutica garantiza la interpretación y reinterpretación constante entre sujeto-objeto.

> El sujeto hermenéutico debe tener esta capacidad reconstructiva de sus prejuicios ya que, si no, su interpretación quedaría anquilosada y ahogada bajo el peso de las ideas preconcebidas. La hermenéutica es una tarea dialéctica en donde sujeto y objeto se interpretan y reinterpretan de continuo. Construcción y deconstrucción son los movimientos naturales del acto interpretativo. Robledero (2006).

En consecuencia, el resultado es evidente: cualquier forma de prejuicio al respecto, desaparece.

2.2.2 Rasgos básicos de la investigación cualitativa relacionados con la personalidad de quien investiga

I. Intuición: Implica acrecentar los niveles de conciencia mediante lo que vemos y lo que escuchamos.

II. Análisis: Involucra identificar la estructura del fenómeno que vamos a investigar mediante nuestra relación dialéctica (conversación/diálogo) -como investigadoras o investigadores- con las y los sujetos. Este conocimiento se genera a través de la construcción de un proyecto conjunto, en el cual todas las partes se comprometen a describir el fenómeno bajo estudio.

III. Descripción: Quien escucha u observa, explora su propia experiencia con o del fenómeno. El proceso de esclarecimiento inicia cuando lo comunicamos a través de la descripción. Es decir, cuando tomamos conciencia sobre el fenómeno en estudio y transcribimos la experiencia.

IV. Observación: De las formas o modos de aparición del fenómeno-situacional-actual e histórica.

V. Exploración en la conciencia: En este estadio del proceso, la investigadora o el investigador reflexionan sobre las relaciones (o afinidades estructurales) del fenómeno. Por ejemplo, considerar las relaciones entre rendimiento y deserción escolar.

VI. Suspensión de las creencias: También conocido como reducción fenomenológica. Es lo que Rockwell (1986) denomina "suspensión temporal del juicio".[80]

VII. Interpretación de los significados ocultos o encubiertos: Se usa para describir la experiencia vivida, de tal forma que pueda ser valorada para informar la práctica y la ciencia. Se recomienda, entre otros, utilizar el rastreo de las fuentes etimológicas, buscar frases idiosincrásicas, dichos o modismos, metáforas, bromas o chistes, para obtener descripciones, experiencias o vivencias, pero fundamentalmente ***observar y reflexionar***.

2.3 El problema o pregunta generadora

En el marco de una propuesta cualitativo-inductiva de investigación, los problemas de investigación emergen de la vivencia de la investigadora o del investigador y, más particularmente, de su experiencia personal, así como de las características que posee un fenómeno socio-educativo particular unido a sus intereses de investigación. En consecuencia, una situación educativa concreta es elegida porque ella contiene un fenómeno que puede ser comprendido, explicado, interpretado, valorado o

80 Rockwell, E. (1982)"De huellas, bardas y veredas". En **Cuadernos de Investigación Educativa.** México.

transformado a partir de las significaciones que las y los sujetos actuantes dan a los sucesos.

La investigadora y el investigador cualitativos parten de una situación particular para elaborar, provisionalmente, un problema de investigación o pregunta generadora, y elegir el método apropiado.

Un proyecto de investigación cualitativa, lejos de ser la aplicación ciega de técnicas específicas, exige de la investigadora y del investigador una actitud y un comportamiento reflexivo: cada decisión debe ser justificada en la perspectiva de producir los conocimientos más válidos y útiles posibles. Desde esta perspectiva, los pasos de una investigación cualitativa se pueden considerar como un caso particular del proceso de resolución de problemas.

Resolver un problema de investigación, consiste en encontrar los medios para suprimir la separación entre el saber actual -no satisfactorio- y el saber buscado.

Analicemos el siguiente ejemplo de una pregunta generadora, propia para un proyecto de investigación cualitativa:

¿Por qué las mujeres -maestras o profesoras- son más escépticas que los hombres-maestros o profesores?

Evidentemente, con esta pregunta se quiere capturar toda la complejidad de la respuesta. En consecuencia, un método de investigación apropiado podría ser el hermenéutico-dialéctico o el fenomenológico.

También es importante tomar en consideración que quien la formuló, parte del hecho o supuesto que las mujeres somos más escépticas que los hombres.

Siempre debemos tener presente que:

La utilización de una técnica de investigación, sin una clara fundamentación epistemológica y metodológica, no pasa de ser un conjunto de procedimientos confuso, arbitrario e incomprensible. Además, la información deja de ser confiable y válida.

3. Técnicas cualitativas para la recolección de la información

Las técnicas cualitativas de investigación enfatizan la obtención de información referida, básicamente, a percepciones, sentimientos, actitudes, opiniones, significados y conductas. La complejidad de este tipo de técnicas de investigación requiere de una amplia variedad de estrategias de levantamiento y recolección de la información, entre los cuales se destacan, las que se mencionan a continuación. Pero para utilizar cada una de dichas técnicas se requiere que fundamentemos, epistemológica y metodológicamente su selección.

3.1 La Observación Participante

La investigadora o el investigador hacen una inmersión en el contexto. Se introducen dentro del grupo de estudio y llegan a formar parte de él, de tal forma que se tienen vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo. En el Cuaderno de Campo, Registro o Diario de Campo relatan-describen sus sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, hechos, entre otros.

La observación participante (OP) ha sido, por muchos años, un sello de los estudios antropológicos y sociológicos. En años recientes, el campo de la educación ha visto un crecimiento en el número de estudios cualitativos que incluyen la observación participante como una forma de recoger información.

Ésta es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa que consiste, en esencia, en la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador de una forma *no encubierta y no estructurada*. Se alarga en el tiempo y no se utilizan ni matrices ni códigos estructurados previamente, sino que se hace a partir de la *inmersión en el contexto*.

El propósito de la OP en una investigación cualitativa es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio, que sea tan clara y precisa como sea posible. Por consiguiente, la OP ayuda a la investigadora y al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio. Según DeWalt y DeWalt (2002), la OP puede ser usada para ayudar a responder preguntas de investigación, para construir teoría o para generar o probar hipótesis.

La observación participante se utiliza para elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, así como a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de la persona que observa.

Los puntos cruciales en la observación participante son:

- La entrada en el campo o situación y la negociación del propio rol del/a observador/a.
- El establecimiento de relaciones en el contexto que se observa.
- La identificación de sujetos claves.
- Las estrategias de obtención de información y ampliación de conocimiento.

- El aprendizaje del lenguaje (verbal y no verbal) usado en el contexto que se observa.

El resultado de la observación se materializa en el registro, diario o cuaderno de campo, que contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones, comentarios, consideraciones y reflexiones del/a observador/a.

En consecuencia, un diario de campo, al menos, debe contener:

- ***Un registro detallado, preciso y completo de acontecimientos y acciones.***
- ***Una descripción minuciosa de las personas y de los contextos.***
- ***Las propias acciones del/a observador.***
- ***Las impresiones y vivencias del/a observador/a.***
- ***Los supuestos y las interpretaciones que el/a observador/a hacen en el transcurso de la observación.***
- **Sus reflexiones, conjeturas y prejuicios.**

Cuando diseñamos una OP y decidimos utilizarla como una técnica de recolección de datos debemos, en primer lugar, considerar el problema y los tipos de preguntas que guían el estudio, el lugar o sitio en estudio, las oportunidades disponibles en el sitio para realizar la observación, la anuencia de las y los sujetos actuantes que están en el sitio y las estrategias por utilizar para almacenar y analizar los datos.

La OP es un paso inicial en estudios etnográficos. Schensul, Schensul, y LeCompte (1999) brindan las siguientes razones para sustentar su argumento:

- Identificar y guiar relaciones con los informantes.
- Ayudar al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente, y cuáles son los parámetros culturales.
- Mostrar al investigador lo que los miembros de la cultura estiman que es importante en cuanto a comportamientos, liderazgo, política, interacción social y tabúes.
- Ayudar al investigador a ser conocido por los miembros de la cultura, y de esa manera facilitar el proceso de investigación.
- Proveer al investigador con una fuente de preguntas para ser trabajada con los participantes (p.91).[81]

3.1.1 Limitaciones de la observación

El contenido de esta sección es producto del resumen y adaptación de la sección "limitaciones de la observación" del artículo titulado "La observación participante como método de recolección de datos" de Barbara Kawulich (2006)[82]

81 Citados por: Kawulich, Barbara B. (2006, Noviembre). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. ***Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]***, 6(2), Art. 43. Disponible en: http://www.qualitativeresearch. net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm [Fecha de acceso: 2006, 11, 29], p, 4.

82 Kawulich, Barbara B. (2006, Noviembre). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. ***Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]***, 6(2), Art. 43. Disponible en: http://www.qualitativeresearch. net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm . [Fecha de acceso: 2006, 11, 29]

DeWalt y DeWalt (2002) afirman que:

1. Los investigadores y las investigadoras tienen acceso a diferente información, puesto que tienen diferentes entradas a personas, escenarios y conocimientos.
2. La OP es dirigida por un ser humano sesgado, que sirve como instrumento de recolección de datos. Por ello, es esencial que tanto el investigador como la investigadora comprendan que su género, sexualidad, etnia, clase social y su aproximación teórica afectan la observación, análisis e interpretación de la información.
   Schensul, Schensul y LeCompte (1999) se refieren a la OP como a una inmersión total en una cultura desconocida para estudiar las vidas de las otras personas, a través de la participación de la investigadora o el investigador , pero la mayoría de las observadoras y los observadores no son del todo participantes en la vida de la comunidad.
3. Señalan que hay un sinnúmero de cosas que determinan el grado de aceptación de la investigadora o el investigador en la comunidad, tales como:

   a) Su apariencia, etnia, edad, género y clase social.
   b) Las características estructurales - esto es, costumbres, normas culturales que existen en la comunidad relacionadas con la interacción y el comportamiento.
   c) Una ausencia de confianza, debido a la incomodidad de la comunidad por tener a una o a un forastero allí.
   d) La carencia de fondos de la comunidad para apoyar a la o al investigador en su indagación.

e) Una o un investigador puede ser excluido a través de mecanismos como: el uso, por parte de la comunidad, de un lenguaje desconocido para él o ella o el cambiar de un lenguaje a otro, o cambiar de tema cuando la o el investigador llega o renuencia a responder ciertas preguntas o el alejarse de la o del investigador para no ser oídos o no invitarlo a eventos sociales, entre otros.

f) Las y los investigadores deben esperar tener un sentimiento de ser excluidos en algún punto del proceso de investigación, particularmente al inicio.

g) Es importante que la o el investigador reconozcan lo que esa exclusión significa con respecto al proceso de investigación. Después de un tiempo es probable que la comunidad la o lo haya aceptado en cierta medida.

h) La calidad de la OP depende de la habilidad de la investigadora o del investigador para observar, documentar e interpretar lo observado.

Además DeWalt, DeWalt y Wayland (1998), señalan que:

4. La o el investigador deben definir hasta qué punto participarán en las vidas de las y los sujetos y si intervendrán o no en una situación dada.
5. Una limitación potencial es el sesgo de la investigadora o del investigador.

A la vez, Ratner (2002), opina que, cuando uno reflexiona sobre sus propios prejuicios, puede reconocer los que pueden distorsionar el entendimiento y reemplazarlos con otros que ayuden a ser más "objetivo".

3.1.2 El rol de la observadora o del observador

Al iniciar el proceso de observación, tanto la investigadora como el investigador deben analizar a profundidad la situación que van a observar para decidir y asumir conciente y comprometidamente cuál va a ser su rol. A continuación se explicitan las cuatro posturas que propone Gold (1958), citado por Kawulich (2006) quien, a su vez, afirma que "el grado al cual el observador se involucra a sí mismo en participar en la cultura estudiada hace una diferencia en la calidad y cantidad de datos que podrá recoger." Por su lado, Gold (1958) suministra una descripción de las cuatro posturas que puede asumir la investigadora-observadora o el investigador-observador:

1. En la postura de ***participante completo***, es un miembro del grupo que está siendo estudiado y oculta al grupo su rol de investigador para evitar interrumpir la actividad normal.
2. En la postura de ***participante como observador***, el investigador es un miembro del grupo estudiado y el grupo es consciente de la actividad de investigación.
3. La postura de ***observador como participante*** faculta al investigador a participar en las actividades grupales, como es deseado. El rol principal del investigador es recoger datos y el grupo estudiado es consciente de las actividades de observación del investigador.
4. En la postura de ***observador completo***, el investigador está completamente oculto mientras observa o cuando éste se halla a plena vista en un escenario público, pero el público estudiado no está advertido de que lo observan. La observación en esta postura no es molesta y es desconocida para los participantes.

De estas cuatro posturas, la que es más ética es la del observador como participante, puesto "que las actividades de observación del investigador son conocidas para el grupo estudiado", a pesar de que el rol para "el investigador es recoger datos, más que participar en las actividades observadas".

3.2 La entrevista cualitativa

La entrevista cualitativa, al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal. Es una técnica o actividad que, conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad. La o el sujeto, a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de "objetivación" de su propia experiencia.

Por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana.

Por ejemplo, mediante una autobiografía o micro-historia, la investigadora y el investigador tratan de aprehender las experiencias de vida de una persona y las definiciones que ella aplica a tales experiencias. La entrevista cualitativa es la herramienta privilegiada.

La utilización de la entrevista cualitativa en la investigación socio-educativa tiene, entre otras, las siguientes ventajas:

1. Los escenarios o las personas no son siempre accesibles en sus contextos naturales, la entrevista cualitativa (abierta o en profundidad) permite la reconstrucción de acontecimientos del pasado: la reconstrucción de

acciones pasadas, enfoques biográficos -historias de vida-, creación de archivos orales, entre otros.

2. La entrevista cualitativa permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores. Estudio de las representaciones sociales personalizadas, investigación de los sistemas de normas y valores, captación de imágenes y representaciones colectivas, análisis de las creencias individualizadas.
3. Permite recuperar el pasado de todas aquellas situaciones no observadas directamente.
4. Puede garantizar una mayor eficiencia en el uso del tiempo y recursos.

La técnica de entrevista se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto - sujeto. Esto facilita la conversación y obtener los datos necesarios para la investigación.

Según Sierra (1998) y Galindo (1998), la entrevista cualitativa se define como aquélla no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales.

Sierra (1998), Galindo (1998) y Ander - Egg (1993) destacan lo siguiente:

La entrevista cualitativa consiste en una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro u otros son los entrevistados. Estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada teniendo un propósito profesional. Presupone pues la existencia de personas y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca.

La entrevista en profundidad se caracteriza por ser de corte cualitativo y de tipo holístico, en la que el objeto de investigación se constituye por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado en el momento inmediato de la entrevista. Pretende ser un holograma dinámico de la configuración de la vida, conocimientos y pensamientos de un individuo fuera de su participación como actor social en una experiencia significativa, o de su posible relación con un tema particular determinado. Galindo la describe así:

> La entrevista cualitativa en profundidad es especialmente útil en la investigación de normas y valores, la captación de imágenes y de representaciones colectivas, el análisis de las creencias individualizadas, el conocimiento de los códigos de expresión, así como las cristalizaciones ideológicas. (Galindo, 1998:309).
> De acuerdo con Rojas Crotte (1999) y Sierra (1998), la entrevista cuenta con un importante instrumento llamado "Guía de tópicos", el cual es un listado reducido de temas sobre los cuales se conversará con el entrevistado durante un tiempo comprendido entre 30 a 50 minutos, preferentemente.

La guía de tópicos debe mostrar coherencia teórica, es decir, los tópicos de conversación deben ser fieles a los objetivos teóricos perseguidos, de tal manera que permitan conseguir información suficiente para avalar la investigación.

3.2.1 Delimitación conceptual

Cuando hablamos de entrevista abierta o cualitativa, distinguimos dos tipos de técnicas de investigación: la entrevista en profunidad y entrevista enfocada.

Entrevista en Profundidad	Entrevista Enfocada
Es de carácter holístico.	De antemano se predetermina un tema o foco de interés.
El tema de investigación es la vida, las experiencias, ideas, valores y estructura simbólica de la o el sujeto: aquí y ahora.	La conversación se orienta hacia el tema predeterminado y a partir de él se selecciona a la persona entrevistada.
Pretende hacer un holograma dinámico de la configuración vivencial y cognitiva de una persona.	Es abierta pero funcionalmente más estructurada y conceptualmente definida.
Es más un arte que una técnica.	Es más una técnica que un arte.

En síntesis, tanto la entrevista en profundidad como la enfocada son cualitativas, pero la primera es holística y más abierta; la segunda permite profundizar sobre una temática en particular.

En la siguiente tabla se compara, con fines didácticos, una entrevista cualitativa con una encuesta de opinión.

Entrevista Cualitativa (Intensiva)	Encuesta de Opinión (Extensiva)
Sin preguntas predeterminadas.	Con preguntas predeterminadas, generalmente cerradas.
Respuestas prolíficas, complejas y ambiguas.	Respuestas claras, simples y precisas.
Conversación de larga duración.	"Cuestionario" rápido.
Las personas implicadas tienen una importancia capital, así como el clima y la naturaleza psico-afectiva.	Importa la respuesta no la persona.
Dificultad extrema para interpretar respuestas y explotar sus resultados.	Se establece una muestra significativa y se tratan estadísticamente los resultados.

3.2.2 Inconvenientes para tomar en cuenta

1. Es una técnica, que aunque se abra y apunte a dimensiones bien diferenciadas de la realidad, se puede constituir en un enfoque parcial y vía de acceso estrechas para esa misma realidad socio-educativa y puede ser incapaz de desentrañar toda la intrincada densidad y dinámica de los procesos sociales, culturales y educativos.
2. Entrevistar es un arte y no todas las personas somos buenas entrevistadoras. Es importante que tanto la investigadora como el investigador se auto-analicen, practiquen y se pongan a prueba con colegas o amistades antes de conducir una entrevista cualitativa.
3. La realidad que se capta, por medio de la entrevista, lógicamente está mediatizada subjetivamente por el "habla", verbal y no verbal, de la persona entrevistada.
4. Opera según la lógica omnicomprensiva del/la investigador/a omnisciente. El/la investigador/a contacta y empatiza con el/la entrevistado/a a través de lenguaje ordinario. Éste será después cosificado con el Saber.
5. Las entrevistas tienden a producir engaños, distorsiones y fugas temáticas en el intercambio verbal.
6. La empatía juega un papel preponderante en la ejecución de la entrevista.
7. El lugar, horario, duración y medio o contexto son aspectos muy importantes por considerar.
8. La entrevistadora o el entrevistador deben comprender el lenguaje de su interlocutor o interlocutora, pues enfrentan el peligro de desconocer su contexto vivencial.
9. Las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones.

10. El registro de la información, producto de la entrevista es de difícil manejo, pues no se recomienda tomar notas, ni grabar aun cuando la persona lo autorice.
11. Puede desarrollarse en uno o varios encuentros, pero para ello es fundamental estar conscientes de los diversos aspectos o elementos del contexto y personales que pueden incidir positiva o negativamente en el proceso.
12. La investigadora o el investigador deben comprometerse con: el anonimato, la logística, el propósito de la investigación y la devolución de la información.
13. Previo al encuentro debe elaborar una especie de guía de entrevista con el fin de ordenar los posibles temas que puedan aparecer en la conversación. No es un protocolo, sino una lista de tópicos temáticos que la investigadora y el investigador deben memorizar.
14. La puntualidad, el respeto, la apariencia personal, el lenguaje (especialmente no verbal) y la duración, entre otros, juegan un papel decisivo en el clima que se desarrolle durante la entrevista.

Resumiendo, con esta técnica se obtiene información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas/grupos. Es una técnica adecuada si lo que buscamos es la dispersión de los puntos de vista personales más que el consenso, ya que facilita la aparición de los diferentes referentes que son prototipo de las diversas posturas que pudieran existir. No importa el número de entrevistas que hagamos, sino la calidad y profundidad de las mismas. La persona entrevistada construye su discurso personal (deseos, necesidades, creencias, prejuicios...) de forma confiada y cómoda.

Finalizamos con las recomendaciones para la persona que realiza la entrevista de acuerdo con (Ander-Egg).

- Abordar gradualmente a la persona entrevistada propiciando identificación y cordialidad.
- Ayudar a que la persona entrevistada se sienta segura y sea locuaz.
- Dejarle concluir el relato y ayudar a completarlo con fechas y hechos.
- Utilizar preguntas fáciles de comprender y no embarazosas.
- Actuar espontánea y francamente.
- Escuchar tranquilamente, con paciencia y comprensión.
- Evitar los roles de "personaje" o "autoridad".
- No dar consejos ni valoraciones morales.
- No discutir ni rebatir a la persona entrevistada.
- Prestar atención a lo que aclara y dice pero también a lo que no quiere decir.
- Dar tiempo, no apremiar.
- No discutir sobre las consecuencias de las respuestas.

3.3 El análisis de experiencias

3.3.1 Las historias de vida

La técnica autobiográfica (propia) o biográfica (ajena) ha sido practicada desde la antigüedad para narrar aspectos sobre nuestra cultura e historia mediante los relatos de vida, ya sea personales o ajenos. Encontramos así fuentes de información documental como son:

a) Los documentos personales: autobiografías, diarios, cartas, documentos expresivos, semblanzas, poesías, objetos personales, fotografías, películas, vídeos o películas, entre otros.

b) Registros biográficos como, por ejemplo, estudios de caso, biografías, relatos cruzados o paralelos, historias de vida, anécdotas, entre otros.

Los documentos biográficos son todos aquellos documentos que se refieren a una parte o a la totalidad de la vida de una o varias personas. Esto es, toda clase de textos, tanto orales como escritos de tipo biográfico: diarios, cartas, documentos judiciales, etc.

La historia de vida consiste en un relato de una vida tal y como lo cuenta la persona que la ha vivido. Existen varias modalidades de historias de vida, entre ellas: las de *relato único y las de relatos múltiples: cruzados o paralelos*.

Las técnicas de relato único: se obtienen de una sola persona, es un caso individual. También puede ser una autobiografía que se le encarga a otra persona para que la haga y ella obtiene la información necesaria mediante la conducción de entrevistas a profundidad a la persona interesada.

Técnicas de relatos cruzados: son relatos de vida cruzados, es decir en estos relatos intervienen varias personas de un mismo ambiente, lugar o contexto. Se escuchan varias voces contando un relato sobre una misma historia.

Técnica/s de relatos paralelos: se basa en la técnica de relatos cruzados, sólo que se retira un poco del uso de las historias de vida de relato único.

En la siguiente tabla (ver página número 159), se resumen y esquematizan las ventajas y desventajas de la técnica biográfica.

En síntesis, los documentos biográficos son hoy materiales de primera importancia en la investigación socio-educativa, de carácter cualitativo. Su tradición se remonta a la época griega y latina. Es más, las primeras biografías, de carácter literario, aparecen varios siglos antes de Cristo. Su principal

valor es que nos permiten construir una verdad a partir de cuerpos que hablan y que dicen cosas interpretadas, reinterpretadas y con significado.[83]

Ventajas	Desventajas
Carácter retrospectivo, longitudinal, subjetivo… Útiles para la triangulación Compensan el objetivismo Funcionan muy bien en la complementariedad Flexibilidad.	Problemas de autenticidad y veracidad Peligro de caer en la seducción y la fetichización Consumen mucho tiempo Requieren de mucho trabajo Información poco confiable Mucha inversión personal-dedicación.

La biografía se considera la técnica más completa y orgánica. Consiste en la narración total del recorrido de una persona desde su nacimiento hasta su muerte o hasta el momento en que se escribe el texto. Contiene testimonios del protagonista, referencias orales o escritas, personales o documentales, relacionadas con el sujeto.

La autobiografía: es la biografía narrada por el propio protagonista, ya sea por propia iniciativa o por solicitud de otras personas. En este caso no se utilizan materiales externos a la narración y puede ser oral o escrita.

La historia de vida: es aquélla en que la o el sujeto mismo narra a otra persona presente, física y actualmente, que es su interlocutora o su interlocutor. La narración de la historia de vida debe ser grabada y transcrita. Se caracteriza por su espontaneidad, en realidad, es el producto de una relación interpersonal empática. Se utiliza en la investigación cualitativa, como instrumento o técnica para conocer, analizar y comprender la realidad social. Es la mejor manera para

83 Elaboré esta síntesis con base en la presentación hecha por la Dra. Kemly Jiménez Fallas en el curso: Investigación Cualitativa Aplicada a la Educación, impartido por mí y patrocinado por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. De Agosto a Noviembre de 2006.

aprovechar el potencial heurístico. Se apoya particularmente en dos técnicas: la entrevista en profundidad y la observación participante. Las fases de la historia de vida son:

a) La exploración que es el punto de partida, el encuentro de subjetividades.
b) La descripción es la fase donde se construye información, se ordena y se le da sentido.
c) El análisis en esta fase se explicita la vida social en movimiento utilizando la herramienta hermenéutica.

Consideramos muy importante subrayar que las principales diferencias entre una autobiografía y una historia de vida son el grado de relación interpersonal y la espontaneidad.

Los relatos de vida: Es la narración de parte de la vida de una persona, de determinados episodios, de una actividad o tema particular. Pueden ser: autobiográficos, narrados por otra persona: interlocutora, orales o escritos.

Según Carlos Piña (1988),

> La historia de vida no es una recopilación que efectúa la o el sujeto que relata su vida, sino que es una invención, la elaboración de un discurso, donde las mentiras y los olvidos "valen" tanto como los recuerdos y las confesiones, en tanto a través de ellos se aspira a construir una imagen, una representación.

> Para Alejandro Moreno (2003), "una historia de vida es una práctica de vida, una praxis de vida en la que las relaciones sociales del mundo en que esas praxis se dan son internalizadas y personalizadas: hechas ideografía".

3.4 Los grupos de discusión

Según Antonio Félix Vallejos[84] hay un desarrollo histórico en el seno de la investigación social institucionalizada que inicia con las técnicas abstractas, propias del paradigma dominante newtoniano. En ellas se trata de anular "el papel del investigador en el proceso de investigación y de objetivar plenamente (negándole la capacidad reflexiva constitutiva de la subjetividad) al "sujeto" social investigado". Ejemplo de ellas son las técnicas extensivas - porque cuentan la extensión de un fenómeno- como lo son la encuesta de respuestas pre-codificadas, para hacerle el respectivo análisis estadístico.

Con el desarrollo del capitalismo de consumo, parafraseando a Vallejos, y la crisis de representatividad política de las democracias liberales afloran nuevas técnicas para explorar la subjetividad de las personas investigadas, ya que buscan la estructuración simbólico-significante de los procesos de interacción. De hecho son técnicas comprensivas que "dan cuenta de la estructuración de un fenómeno y de su significación". Un ejemplo de dichas técnicas lo constituye el grupo de discusión en donde la o el sujeto investigador juega un papel activo fundamental. Otro ejemplo, más evidente es la utilización que se hace de esta técnica para la promoción y comercialización de ciertos productos en el mercado.

En esta sección nos referiremos genéricamente a los grupos de discusión, haciendo la salvedad que incluyen a la vez los Grupos Focales y las Entrevistas Grupales.

84 Vallejos, A.F. ***Algunas Notas Sobre Técnicas de Investigación Social***. En: http://www.uned.es/611087/tema%202%20b.doc.

¿Qué son los Grupos de Discusión y cómo han sido utilizados? Según Marta Milena Barrios y Jesús Arroyave (2006:8)[85],

> Los primeros grupos de discusión focal se utilizaron, inicialmente, en los años 1920 en Estados Unidos en las investigaciones de mercados (Frey y Fontana, 1991; Krueger, 1988; Morgan, 1993). Posteriormente fueron utilizados en varias disciplinas sociales con distintos propósitos. Sin embargo, en los 70, pocas disciplinas diferentes a la mercadotecnia utilizaban esta técnica de investigación. Hoy en día se han convertido en una herramienta muy importante en las ciencias sociales, en general, y en las investigaciones en comunicación, en particular (Lunt y Livingstone, 1996; Ellis y Miller, 1993; Morgan & Krueger, 1997),
>
> Un grupo de discusión, de acuerdo con Krueger (1988: 24), "puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés". Un grupo de discusión nos permite, si utilizamos un procedimiento adecuado, recabar información relevante, pertinente y muy rica para alcanzar el propósito de una investigación cualitativa. El mismo autor señala que "el objeto del grupo de discusión es provocar autoconfesiones en los participantes". Esto es muy importante, pues facilita que las y los sujetos actuantes, voluntaria, transparente y libremente, se retroalimenten entre sí. Krueger (1988: 28).

85 Barrios, M.M. y Arroyave, J. (2006) "Perfil Sociológico de la profesión del periodista en Colombia: diálogo íntimo con el ser humano detrás de las noticias". ***XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social -FELAFACS*** Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006
http://www.javeriana.edu.co/felafacs2006/mesa13/documents/barriosyarroyave.pdf

Por otro lado, Morgan (1979) aporta una definición más pragmática al concebir un grupo de discusión de acuerdo con sus funciones:

- Orientar a un nuevo campo.
- Generar hipótesis basadas en las ideas de las y los participantes.
- Evaluar distintos campos de investigación o poblaciones de estudio.
- Desarrollar calendarios, temas para entrevistas.
- Obtener interpretaciones con respecto a los resultados de estudios previos.

Krueger (1988), por su parte destaca, cinco ventajas de la técnica de discusión de grupos focales[86] -denominación en inglés de los grupos de discusión que han sido utilizados en investigación en ciencias sociales desde la década de 1940:

1. Es una técnica de investigación socialmente orientada que captura material de la vida real en ambientes sociales.
2. Es flexible.
3. Tiene alta validez.
4. Se obtienen rápidos resultados.
5. Su costo es bajo.

Sin embargo, no fue sino hasta 1970 que los grupos focales empezaron a tener presencia en las publicaciones "científicas". Esto es consecuencia del resurgimiento del paradigma cualitativo a partir de los años setenta.

86 Focus group en inglés.

En relación con la entrevista grupal, Krueger afirma que:

> …la entrevista grupal se realiza para conseguir un objetivo específico mediante un proceso definido. El propósito es obtener información de naturaleza cualitativa de un número determinado y limitado de personas. El grupo de discusión ofrece un entorno en el cual se induce a alimentar la discusión. Krueger (1988: 31).

3.4.1 Características de los grupos de discusión

El grupo de discusión supone una aproximación cualitativa eficiente, pero ello no significa que sustituya otras técnicas. No podemos perder de vista el concepto de complementariedad en la utilización de diversas técnicas cualitativas para el estudio y análisis de la realidad socio-educativa.

Mediante esta técnica se trata de profundizar en las expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que tienen que ver o que están directamente involucradas en la realidad socio-educativa que queremos investigar. Se trata entonces, de aprehender los "universos simbólicos" a través de los cuales se construye la realidad social dotada de significado para las personas (Berger y Luckman, 1985)[74].

El grupo de discusión se diferencia de otras técnicas cualitativas por ser un dispositivo que permite la re-construcción del sentido, en este caso socio-educativo, en el seno de una situación grupal discursiva.

74 Berger, P. y Luckman, T. (1985) ***La construcción social de la realidad***. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

En la técnica del "grupo de discusión" el discurso es un fin y éste es la materia prima sobre y con la que trabajará la investigadora o el investigador cualitativo. Según Ibáñez (1979:41), "el discurso hablado (única posibilidad de manifestación del lenguaje: la lengua sólo se manifiesta en el habla) será el objeto privilegiado de la investigación. En nuestra sociedad el lenguaje funciona como equivalente general de valor de todas las prácticas significantes" (Ibáñez, 1979:41)[87].

En un grupo de discusión cada persona se expresa individualmente, pero lo que cada uno o cada de las y los participantes en la discusión, se va acoplando entre sí. Es decir, lo que expresan se intercambia y toma sentido a través de su propia dinámica, precisamente es en este aspecto en el que podemos afirmar que "el grupo opera en el terreno del consenso" (Canales y Peinado, 1994: 291)[88]. De tal forma que la idea del consenso se concibe en el sentido del carácter colectivo al que llegan las posiciones individuales existentes en el grupo, desde las que cada integrante conversa durante el desarrollo de la dinámica del grupo, durante el tiempo en que éste opera como grupo.

El grupo de discusión es un "artificio metodológico que reúne diversas modalidades de grupos, en una articulación específica" (Canales y Peinado, 1994: 292). Dicha artificialidad se hace evidente en la limitación temporal del propio grupo: el grupo de discusión no es tal ni antes ni después de la discusión, sólo existe cuando se produce la situación discursiva. También el grupo de discusión tiene un objetivo o función: realizar una tarea. Su dinámica se asemeja a la de un grupo de trabajo.

87 García-Ferrando, M.; Ibáñez, J.; Alvira, Fco. Compiladores. (1989). ***El análisis de la realidad social: Métodos y Técnicas de Investigación***. Madrid: Editorial Alianza, Madrid.

88 Canales, M y Peinado, A. (1994) "Grupos de discusión". En Delgado, J.M. y Gutiérrez,. J.. ***Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales***. Madrid: Síntesis Psicología. Pp: (288-311).

La discusión implica la conversación. La investigadora o el investigador provocan que el grupo se involucre en la conversación -diálogo-, por medio de un lenguaje común en el que se articulan las distintas perspectivas. Es necesario propiciar las condiciones óptimas para que exista una situación de equilibrio entre las y los sujetos que constituyen el grupo, esto es una simetría que permita el intercambio entre iguales.

3.4.2 Ventajas y desventajas

Sin duda que los grupos de discusión como toda técnica cualitativa presenta ventajas porque: para una o un buen moderador-facilitador son fáciles de conducir, se realizan con pocos recursos, permite explorar temas y generar hipótesis de trabajo. Krueger menciona que una de las grandes ventajas de esta técnica es que con ella se obtiene información en profundidad. Un aspecto muy relevante es que las personas con sus comentarios se influyen entre sí y la interacción se transforma en un tejido que debemos develar. Además, en dicha interacción, se contextualiza a las y los sujetos actuantes en situaciones más naturales.

También señalamos que al tener esta técnica un sentido abierto, flexible y dinámico, nos permite durante la discusión entre las y los integrantes del grupo, redirigirla hacia los aspectos donde la información puede ser provechosa. Sin embargo, hasta aquí hemos señalado sus bondades pero también tiene sus desventajas.

Las desventajas de esta técnica son entre otras, como bien lo subrayan Morgan y Krueger: en la entrevista grupal las y los participantes pueden influir y conducir la conversación por otros rumbos, lo que implica desvirtuar el objetivo principal del grupo de discusión es decir este es un peligro del que deben estar concientes todo el tiempo la investigadora o el investigador para solucionarlo cuando se presente.

Otra desventaja es que los comentarios, opiniones y percepciones de las y los participantes pudieran ser no bien interpretados dentro del contexto. En otras palabras, dichos comentarios, opiniones y percepciones deben ser contextualizados adecuadamente. La inexperiencia de la moderadora o del moderador son debilidades imposibles de superar por lo que, es imprescindible:

tener habilidad en la conducción de grupos, experiencia en el tema por tratar, respeto por las personas que integran el grupo, sensibilidad, saber escuchar, preparar los aspectos logísticos con la debida antelación y evitar cualquier cosa que entorpezca el clima del grupo, así como incentivar la empatía con y entre sus integrantes.

Un aspecto muy importante de tomar en consideración es el número de personas que conforman un grupo de discusión, pues en éste radica la calidad y profundidad la información. El grupo debe ser lo suficientemente pequeño como para que todas las personas se sientan a gusto y tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista, pero a la vez debe ser lo suficientemente grande como para que exista diversidad en los puntos de vista que se discutan. Hay quienes señalan que los límites deben estar entere 6 y 10 integrantes, yo recomiendo no menos de 5 y no más de 9.

3.5 Grupo focal

El grupo focal, siguiendo a Martínez es una modalidad de los grupos de discusión que se caracteriza por centralizar -focalizar- su atención e interés en un tema específico de la investigación, es decir, es una temática *que es propio (se desprende)*

del tema central de estudio. Es de "discusión" porque realiza su trabajo de búsqueda mediante la *interacción* discursiva y la comparación o contraste de las opiniones de las y los miembros del grupo.

Su fundamentación epistemológica radica en esencia en el *principio de complementariedad* que subraya la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva o punto de vista, con un solo enfoque o abordaje. Es decir, la descripción más rica de esa realidad física o humana- se logrará al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, dimensiones, abordajes, enfoques, en otras palabras, de diversos puntos de vista.

Según Miguel Martínez Miguélez,[89]

> Una consecuencia del principio de complementariedad, de gran trascendencia epistemológica, es la posibilidad de superar los conceptos de "objetividad" y "subjetividad" con uno más amplio y racional, que es el de "*enfoque*". El *enfoque* es una *perspectiva* mental, un abordaje, o una aproximación ideológica, un punto de vista desde una situación personal, que no sugiere ni la universalidad de la objetividad ni los prejuicios personales de la subjetividad; sólo la propia apreciación.

Desde el punto de vista metodológico, los grupos focales poseen elementos de la observación participante (OP) y de la entrevista cualitativa o en profundidad: es una forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo.

89 Martínez Miguélez, M. **Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación**. En: http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html. P, 3

El grupo focal es una técnica estimulante y provocativa, pues de hecho los seres humanos somos por instinto sociales, salvo algunas excepciones, además el sentirnos acuerpados-apoyados por un grupo facilita nuestra expresividad espontánea. De hecho, las y los sujetos se sienten más a gusto en este tipo de interacción grupal empática que en las entrevistas individuales.

4. Actividad evaluativa

¿Qué hay en McDonald´s además de "comida"?[90]

Usted va a identificar los diferentes tipos de estrategias sociales que las personas utilizan al ordenar y comer la comida en un sitio como McDonald's. Además, usted comparará dichas estrategias usando dos grupos diferentes -grupos integrados sólo por personas adultas y grupos integrados por personas adultas con niñas y niños.[91]

Instrucciones Generales:

Vaya al sitio, ojalá, después de la hora pico. Anote el día, hora y lugar donde realizó la observación. Describa la ubicación geográfica del local, es decir dónde está localizado, ¿Cómo se llega? ¿Dónde se encuentra? Entre al lugar y realice una vista panorámica del lugar, elabore un croquis detallado, determine cuántas personas atienden el lugar, qué hacen,

90 Traducción y adaptación de Alicia Gurdián-Fernández del ejercicio utilizado en el curso ED 672, Fall 1989, impartido por Frederick Erickson. **Observation Exercise: Getting in and out of MCDONALD'S**. Graduate School of Education, University of Pennsylvania.

91 Puede seleccionar cualquier otro sitio, pero tome en consideración la complejidad del ambiente o lugar que observará, sobre todo, si luego desea hacer comparaciones con otras personas que realicen la misma observación.

dónde están ubicados, cuáles son sus funciones, cómo visten, cantidad de clientes y mesas ocupadas, etc.

Se recomienda hacer este ejercicio, al menos, acompañada por otra persona, para que luego compartan la experiencia y hagan el análisis correspondiente, primero individualmente y luego, en forma compartida.

Siéntese en una mesa que le permita observar todo el local, además del grupo que usted seleccionó observar por espacio de treinta a cuarenta y cinco minutos. ¿Cómo está integrado el grupo? ¿Cómo se sientan? ¿Qué comen? ¿Quién pagó? ¿Cómo interactúan? ¿Qué vio, qué olió, qué oyó, qué escuchó? Esta versión de sus notas son los datos crudos con que usted contará para continuar con el ejercicio. Esta etapa se realiza individualmente.

Es recomendable que comparta lo observado, pero si no es posible revíselos para determinar si realmente obtuvo una "fotografía hablada".

La descripción debe ser lo suficientemente detallada como para que otra persona que no haya estado en el sitio pueda "ver" lo que usted describió.

Lea cuidadosa y críticamente la "descripción fotográfica". Si necesita más datos, regrese al lugar y observe de nuevo, pero más detenidamente. Cuando haya terminado, revise de nuevo sus notas, váyase para su casa y evoque la experiencia (re-viva, re-mire, re-observe y "sienta" de nuevo) para que anote cualquier otra cosa o detalle que se le hubiese escapado.

Lea sus datos y trate de identificar patrones que le permitan proponer una tipología tentativa del rango de estrategias observadas. Analice el registro de sus datos, ordénelos y analícelos individualmente. Escriba un primer

informe. (En este momento usted puede decidir que debe regresar al sitio y recoger más información, para refinar y chequear la tipología que usted ha generado).

Propósito:

El objetivo de este ejercicio es observar detalladamente un conjunto de estrategias que caracterizan el "hacer el trabajo" de conseguir la comida y comerla en un restaurante de comida rápida, así como identificar los patrones regulares que utiliza el o los dos grupos que usted observó realizando el "trabajo de conseguir" la comida.

Para encontrar los patrones primero debe observar los diferentes momentos y actividades o rituales que utiliza cada grupo para conseguir la comida. El grupo con niños y el grupo sin niños tienen una ecología social diferente para realizar ese trabajo -la presencia o ausencia de niñas y niños hace que los grupos se organicen de diferente forma y le den diferentes soluciones a la función (trabajo) de cómo conseguir y cómo comer la comida que ordenaron.

Usted está interesada/o en el amplio rango de estrategias de funcionamiento que los grupos están usando. Esto significa que usted quiere comparar y contrastar los tipos de estrategias usadas dentro y entre los grupos que usted está observando. En otras palabras, usted va a buscar variaciones en las estrategias dentro de los grupos con niños y dentro de los grupos sin niños, así como también va a buscar variaciones entre los dos tipos de grupos que está contrastando.

El propósito del ejercicio es fortalecer las destrezas de observación y análisis. Usted aprenderá más acerca de cómo mirar detalladamente acciones o actividades rutinarias y cómo documentar sus observaciones con notas de campo. También aprenderá a hacer abstracciones de ejemplos particulares

registrados en sus notas de campo. Usted va a ordenar y organizar los comportamientos observados, al elaborar una tipología que le permitirá contrastar a ambos grupos. También probará la "validez" de su tipología, al utilizarla de nuevo para hacer más observaciones. Esta forma de análisis se conoce como inducción analítica. Poco a poco irá comprendiendo esto mejor y le irá encontrando más sentido.

Por ahora, es importante que tome en consideración que todas nuestras actividades rutinarias están ordenadas de determinada manera, pero esos patrones nos son frecuentemente invisibles *-una forma de hacerlos visibles es mediante la observación y la reflexión deliberadas.*

Instrucciones específicas:

Usted debe identificar un sitio desde el cual pueda realizar su observación cerca de la hora pico. Proceda a ordenar algo para tomar y busque la mesa desde la cual realizará la observación, recuerde que su compañera/o se sentará en otra mesa. Lleve un cuaderno o libreta para que pueda anotar los datos, es recomendable que utilice lápiz, trate de no evidenciar que está observando, simule que está leyendo o haciendo alguna tarea, recuerde: no debe evidenciar que está observando.

Observe primero sólo a un grupo, pero conforme se vaya sintiendo más cómoda (o) observe a otros grupos. Tome notas de toda la secuencia, esto es desde que el grupo ingresa al edificio hasta que sale de él. Las actividades que el grupo realizará son, entre otras: llegar a la puerta, ordenar la comida, cuidar de los niños, pagar, esperar la orden, llevarla, encontrar un sitio donde sentarse, conseguir cualquier otra cosa que se les haya olvidado, comer y beber, conversar, limpiar y salir. Todas estas funciones se van a desarrollar en una secuencia, pero

pueden aparecer más y además algunas de ellas podrán ser desempeñadas por más de una persona. Usted quiere observar detalladamente como actúa el grupo para resolver cada una de las funciones enumeradas (que a su vez tiene sub-funciones), desde que entran hasta que salen del local.

Recuerde que las y los empleados de McDonald's tienen sus propias agendas, así como también la tienen el resto de los clientes. Cada una de las personas presentes tiene sus expectativas generales y específicas acerca de cómo los otros deberían actuar.

Observe tomando en consideración, por ejemplo, aspectos tales como el rol, estatus, poder, influencias, grupo étnico, nivel socioeconómico, sexo, género, edad, quién ordena la comida, quién la lleva a la mesa, quién se sirve primero, quién termina primero, quién recoge la mesa, quién conversa, etc.

Informe final:

Este informe debe incluir:

1) Un esquema-dibujo del lugar mostrando donde estaban ustedes sentadas/os.
2) Dos narrativas (viñetas) reportando las estrategias que está contrastando entre los dos grupos (al menos dos de cada grupo, pues recuerde que usted sólo puede reportar estrategias típicas, por lo que necesita tener al menos dos ejemplos de la estrategia).
3) Copias de sus notas originales.
4) Una tipología de dos o tres estrategias utilizadas por cada uno de los grupos (se hará un esquema en la pizarra).

5) Un breve comentario sobre lo que usted ha aprendido como una o un observador no participante en contraste con lo que hubiese aprendido como observador/a participante.
6) Comente sobre la vivencia-experiencia de ser *una observadora o un observador que se observa observar*.
7) Explicite qué aprendió del ejercicio y qué modificaciones le introduciría.

VI. ¿Cuál es la Credibilidad de los Hallazgos?

La interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no dispone, sino en el cual y por el cual son dispuestos. (Vattimo 1991).[92]

Este capítulo enfatiza en la calidad de la investigación como un aspecto fundamental que las investigadoras e investigadores deben garantizar permanentemente, independiente del paradigma que enarbolen. En el caso de la investigación cualitativa, es importante puntualizar que la realidad social, en general, y la educativa en particular dependen del contexto, por lo tanto, los resultados de una investigación cualitativa no son ni generalizables ni repetibles.

92 Vattimo, G. (1991. La ética de la interpretación. España: Ed. Paidos. Pp, 61-62

La investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada, ya que la investigación cualitativa se basa, fundamentalmente, en la contextualización holística y natural de la situación o fenómeno que se va a estudiar. El contexto puede ser la comunidad, el barrio, la escuela o sistema de personas, su historia, su lenguaje y habla, sus características, pero todas ellas matizadas, hoy en día, por la dinámica mundial, regional, nacional y local.

La calidad de un estudio está determinada, en gran medida, por el rigor metodológico con que se realizó la investigación. Los criterios de calidad para los estudios cualitativos son: la credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad o aplicabilidad. La credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como «reales» o «verdaderos» por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. La confirmabilidad se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información es decir la certeza de la existencia de datos para cada interpretación. La transferibilidad consiste en la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos.

El análisis de datos cualitativos, a partir de transcripciones de entrevistas y notas de observaciones sobre el trabajo de campo, permite detectar similitudes en las diversas versiones, así como rumbos, patrones y tendencias. Los datos se pueden clasificar por categorías en temas y aspectos recurrentes que parecen pertinentes para responder las preguntas de investigación. Sin embargo, las investigadoras y los investigadores cualitativos corren el riesgo de sacar conclusiones apresuradas y de hacer generalizaciones al desglosar las transcripciones y las notas sobre el terreno por

categorías temáticas. Pueden evitar este problema escribiendo estudios de caso y resúmenes narrativos, que destacan el contexto y las características particulares de las piezas clave de la situación o fenómeno que están investigando.

Otro problema que suele surgir al analizar los datos cualitativos es la "cuantificación" de los datos e interpretarlos como si fueran datos cuantitativos. Por ejemplo, al analizar e interpretar los datos de las discusiones en los grupos focales hay quienes tienden a tabular las respuestas y a discutirlas en términos de porcentajes en lugar de profundizar en la información, las ideas, opiniones y actitudes que pueden ayudar a responder las preguntas de investigación: "por qué" y "cómo".

El sesgo y los valores, inevitablemente, influyen en el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los datos. La investigadora o el investigador puede(n) controlar la influencia del sesgo y de los valores mediante la triangulación de diferentes tipos de datos, de técnicas de recolección de datos, de fuentes de datos y de perspectivas o teorías para interpretar la información, así como involucrando a las interesadas y a los interesados en el análisis e interpretación de los datos. Además, la investigadora y el investigador deben velar por prestar atención a las influencias del sesgo y los valores mediante un proceso continuo de reflexión y análisis acerca de: los registros descriptivos, el proceso investigativo, del contexto, de los datos y de sus interpretaciones.

Consideramos necesario recurrir a una comparación esquemática entre el enfoque cualitativo y el cuantitativo no sólo con la finalidad de refrescar conceptos, sino también de disminuir la ansiedad, así como demostrar la consistencia y rigurosidad de una investigación cualitativa antes de proceder a sustentar la credibilidad de sus hallazgos.

2. Algunas comparaciones entre enfoques: cualitativo y cuantitativo

1. La posición positivista frecuentemente olvida que, además del problema, la situación, fenómeno o proceso por investigar, existe el mundo del conocimiento que constituye la realidad histórica y cultural en la cual está inmerso el binomio investigador/a /situación a investigar.
2. La posición positivista tiende a olvidar la importancia de examinar analítica y críticamente aspectos tales como los siguientes:

- ***¿De dónde y cómo surge el problema o tema a investigar?***
- ***¿Cuál es la identidad social de la o el investigador?***
- ***¿Cuál es la identidad profesional del o la investigadora?***
- ***¿De dónde proviene el saber investigativo de quien investiga?***
- ***¿Cuál es la posición teórica de la o el investigador?***
- ***¿Cuál es su posición epistemológica?***
- ***¿Cuál es su motivación o interés personal por el tema?***
- ***¿Cuál es la influencia del medio social o institucional sobre el problema o tema a investigar?***
- ***¿Cuál ha sido el proceso de socialización investigativa del o la investigadora?***
- ***¿Cuál es la identidad e historia de vida de las y los sujetos actuantes?***

3. El examen de los aspectos anteriores nos lleva a otro componente complementario del anterior, que tiene la

propiedad de estar, implícita o explícitamente, presente a lo largo de todo el proceso investigativo. Este componente está caracterizado por interrogantes como las siguientes:

- ***¿Qué es lo que vamos o estamos investigando?***
- ***¿Por qué lo vamos o estamos investigando?***
- ***¿Para qué lo vamos o estamos investigando?***
- ***¿A quién van dirigidas las conclusiones y recomendaciones?***
- ***¿Cuál es la pertinencia y relevancia de esta investigación en el nivel personal, institucional, regional, nacional, internacional?***
- ***¿Cómo socializaremos-compartiremos los resultados de la investigación con las y los sujetos actuantes?***

4. Para hacer una investigación cualitativa se requiere partir de un:

- ***Conocimiento previo, amplio y profundo, del marco teórico referencial en que se ubica el programa, proyecto, o caso a investigar.***
- ***Análisis y definición expresa de la relación sujeto-objeto.***
- ***Conocimiento de la realidad histórica y cultural en la cual está inmersos no sólo el o la investigadora, sino también el objeto de estudio u objeto por investigar.***

5. En los diversos proyectos, perfiles, protocolos o informes de investigación cuantitativa no necesariamente se explicitan los puntos anteriormente señalados. Deseamos enfatizar que los componentes mencionados se ofrecen no sólo como

fundamentación del método y las técnicas por utilizar sino también, utilizando la terminología del paradigma dominante y, hasta hoy el más utilizado en la investigación educativa, como sustitutos de los constructos tradicionales de: validez interna, validez externa, confiabilidad y objetividad.

6. La investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación cognoscitiva del proceso de conocimiento. O sea, un replanteamiento de la relación sujeto-objeto.
7. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa.
8. La investigación cualitativa se considera como una opción epistemológica totalizadora.
9. La investigadora y el investigador como sujetos, así como el proceso investigativo pueden ser re-creados, reflexionados y observados a través de las miradas y las voces de las y los demás. De igual forma, ellas y ellos (sujetos actuantes) son observados, reflexionados y re-creados a través de nuestros ojos.
10. El significado es el dato cualitativo.

3. ¿Qué son datos cualitativos?

1. La investigación cualitativa tiene que ver directamente con la clase o tipo de información que hemos recogido. Por fines estrictamente didácticos la clasificaremos en tres tipos. El primer tipo lo constituyen las *descripciones detalladas* de alguna situación específica, de un evento, de una interacción o conjunto de interacciones o un registro o reporte de observaciones. El segundo tipo lo integran las

transcripciones directas de aspectos que una persona nos cuenta sobre su vida, sus experiencias, sus creencias, sus actitudes, sus valores y sus pensamientos. El último tipo está representado por los *extractos o relatos completos* los cuales los encontramos en documentos, registros, correspondencia, estudios de casos, historias de vida o testimonios.

Todas estas transcripciones ya sean escritas, audio-grabadas o video-grabadas son los "datos crudos", característicos de las investigaciones netamente empíricas. La condición más importante es que sean recogidos como narrativas abiertas, de tal forma que no se trata de programar ni las respuestas, ni las observaciones, ni los registros. Esto quiere decir que no se trata de encasillarlos en categorías previamente determinadas, como, por ejemplo, lo hacen los cuestionarios, las encuestas, las escalas y aún algunas modalidades de entrevistas.

2. Los datos crudos cualitativos se caracterizan por darnos una información bien detallada y muy profunda. Por lo tanto, es importante hacer transcripciones directas y cuidadosas. Sin olvidar que el grado de profundidad y detalle va a variar dependiendo de la naturaleza, propósito y fundamentación de cada estudio en particular.

3. Los datos cualitativos nos permiten registrar para entender-comprender a las personas en sus propios términos. Nos van a permitir descubrir qué significa la vida para ellas, así como qué significan sus experiencias y sus interacciones, pero en sus propios términos y en su ambiente natural. Es tratar de ver el mundo a través de los ojos de otros, es "ponernos en los zapatos de las y los otros". Recordemos:

El significado es el dato cualitativo.

4. Los datos cualitativos son más amplios, más detallados y varían más en contenido que los datos cuantitativos, por lo que su análisis es más difícil, ya que las respuestas no son estandarizadas ni generalizables.
   Las preguntas abiertas nos permiten entender el mundo de acuerdo con la forma en que ese mundo es visto por las otras personas -las y los sujetos actuantes. El propósito de las preguntas abiertas es que nos permitan entender y capturar los diferentes puntos de vista de la otra persona. Esto se logra al no llevar una agenda predeterminada, en contraste con lo que ocurre en otras modalidades investigativas en que se da una selección previa de las diferentes categorías que se explicitan en un cuestionario, en una encuesta o en una entrevista estructurada.
5. La forma de presentar los datos cualitativos es simplemente descriptiva, tal y como fueron expresados por las y los sujetos actuantes o como se encontraron en las diversas fuentes de información. Los datos nos llevan de la mano, a nosotras y nosotros como investigadores y a las lectoras y lectores de un informe, al mismo lugar de los hechos. Por lo tanto, la presentación de los datos debe ser muy exhaustiva y muy clara, sin expresar juicios de valor acerca de si lo ocurrido fue bueno o malo o si fue apropiado o inapropiado o ninguna otra valoración. Los datos, simplemente, describen lo que ocurrió: son una fotografía hablada de la situación o fenómeno.
6. Hay cuatro condiciones que debemos tomar en consideración cuando recolectamos datos cualitativos:

a) La investigadora o el investigador se deben acercar lo más posible a la gente o a la situación que están estudiando para así comprender y explicar, con toda profundidad y detalle, lo que está pasando. Idealmente, estudiarán o investigarán conjuntamente: investigador(a) y las y los sujetos actuantes (mal denominados informantes) el objeto de estudio seleccionado.

b) La investigadora o el investigador deben capturar -"fotografiar fiel, celosa y profundamente"- todo lo que está ocurriendo y lo que la gente dice: los sentimientos, prejuicios, creencias u opiniones.

c) Los datos crudos son descriptivos: son descripciones detalladas de lo que vimos, escuchamos, percibimos, intuimos o sentimos, entre otros.

d) Los datos son referencias directas de la gente, tanto sobre lo que dicen como sobre lo que escriben, lo que sienten, lo que temen, lo que esperan.

4. Análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos representa la arista más ardua de resolver en la investigación cualitativa. Consideramos que el problema, básicamente, radica en ¿Cómo transformar los datos en explicaciones, interpretaciones o valoraciones que se puedan sustentar? Pero, de igual forma enfrentamos una serie de inquietudes, muy válidas, como por ejemplo:

- ***¿Cómo resolver los criterios de calidad tales como la credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad?***

- ***¿Qué buscamos al analizar los datos cualitativos?***
- ***¿Cuál es la esencia oculta que nos es tan difícil encontrar-descubrir en los datos cualitativos?***

La ausencia de una taxonomía universalmente aceptada sobre los tipos de análisis en investigación cualitativa genera, frecuentemente, una confusión terminológica en relación con los procedimientos para el análisis cualitativo de los datos.

Al iniciar el proceso de ordenamiento, organización y sistematización o agrupación de las descripciones nos enfrentamos con una etapa de reflexión y diálogo con los datos. Es fundamental permitir que "los datos nos hablen" y escucharlos con la mayor apertura y sensibilidad posibles. Debemos estar alerta a cualquier cosa que emerja de ellos. Tengamos siempre presente la condición inductiva y naturalista que caracteriza a este paradigma.

Este proceso revelará patrones, tendencias, condiciones o características y otras dimensiones de interés, de tal forma que la creatividad, imaginación y experiencia de la investigadora y del investigador les permitirán centrar su atención en verificar o dilucidar lo que empieza a emerger. Además, por medio de la retroalimentación que dan las y los sujetos actuantes, la investigadora o el investigador observan cómo se manifiestan los cambios en el proceso, en un ambiente natural.

La investigadora y el investigador cualitativos se desplazan-mueven de una manera consciente y atenta, hacia dentro y hacia afuera, hacia arriba y hacia abajo, o sea, entre las partes y el todo y entre el todo y las partes, separando las categorías, patrones y las redes complejas de categorías o patrones. Este es un proceso mixto porque implica separar y juntar los datos. (Proceso de entrar y salir entre la experiencia y

la reflexión sobre la experiencia). Ir de las partes al todo y del todo a las partes, para encontrarle sentido a los datos-significados y hacerlos inteligibles.

Por ejemplo, al analizar e interpretar los datos producidos en los discursos de las y los participantes en los grupos de discusión, evidenciamos:

a) La forma en que cada grupo construye su discurso, llega a acuerdos por mayoría o minoría, plantea los conflictos, desacuerdos o discrepancias, plantea los consensos, entre otros.
b) La estructura de los discursos producidos y registrados en el texto de la transcripción.

Recordemos que al utilizar la técnica del grupo de discusión, aspiramos a reproducir el discurso ideológico cotidiano o discurso básico sobre la realidad social de la clase socio-educativa representada por las y los sujetos actuantes, reunidas y reunidos en ese grupo. En consecuencia, con el análisis e interpretación de los mismos lo que pretendemos es: reconstruir los discursos representativos de cada grupo, en función de sus relaciones y posición básica y hacer explícitos los discursos más significativos de cada uno de los grupos de referencia/pertenencia de aquellos grupos de discusión realizados. Cada grupo, idealmente, representa distintas opiniones y posiciones ideológicas.

4.1. Características de los resultados

Toda investigación debe responder a ciertos cánones para ser científica, es decir, para ser aceptada por las y los actores involucrados en el proceso investigativo. En

consecuencia, hacer investigación cualitativa también supone tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- ***¿Cuán ciertos son los resultados del estudio? ¿Con cuáles criterios pueden ser juzgados dichos resultados?***
- ***¿Cuán aplicables podrían ser los resultados a otro grupo o a otra situación igual?***
- ***¿Cuán razonablemente seguras o seguros podemos estar de que los resultados pueden ser similares si el estudio fuera conducido de nuevo con las y los mismos sujetos actuantes y en el mismo contexto?***
- ***¿Cómo podemos estar seguras o seguros de que los resultados del estudio son más un reflejo de las y los sujetos actuantes y de todo el proceso investigativo, que un reflejo del producto de las preferencias, creencias o prejuicios de la investigadora o del investigador?***

Estas preguntas dan respuesta sobre la aplicabilidad, consistencia y neutralidad del estudio. Es obvio que estos términos corresponden a los del enfoque positivista convencional a saber: validez interna, validez externa, confiabilidad y objetividad.

En el paradigma cualitativo existen cuatro conceptos que nos garantizan la cientificidad del estudio de una manera congruente con el paradigma mismo y estos son la: ***credibilidad*** (asegura que el objeto fue exhaustivamente identificado y descrito), ***transferibilidad*** (generalización), ***dependibilidad*** (de acuerdo con el enfoque cualitativo/interpretativo el mundo está en constante cambio por lo que el concepto debe ser replicable en sí mismo) y ***confirmabilidad*** (que implica que los resultados se puedan

confirmar). Sin embargo, existe un quinto concepto que le puede dar aún mayor "validez y confiabilidad" al análisis de datos cualitativos y es la retroalimentación directa de las y los sujetos actuantes en el proceso investigativo. En todo caso:

Recordemos que el producto de ninguna investigación tiene una existencia objetiva, ajena o distante de la investigadora o del investigador.

La cercanía de la investigadora y del investigador con el tema u objeto de estudio, es lo que les permite apropiarse de las categorías y apreciaciones de los otros y es así como el objeto se acerca y deja de serlo para transformarse en sujeto.

4.2. "Controles" para los prejuicios en la interpretación de los resultados

- Tener una o un colega que juegue de abogada o abogado del diablo y que cuestione críticamente el análisis de los resultados.
- Una búsqueda constante de las instancias negativas. (Glasser & Strauss, 1967). O sea, buscar aquello que se sale de la norma, buscar las excepciones o las diferencias. Esto es, buscar lo "extraño" dentro del cúmulo de datos.
- Controlar constante y detalladamente la calidad de los datos.
- Registrar los datos fría y "fielmente".
- Respetar el lenguaje de las y los sujetos actuantes, ya que a través del lenguaje se construye la realidad. Por lo tanto, si queremos ver el mundo a través de los ojos de las otras personas debemos respetar la interpretación que ellas y ellos hacen de ese mundo, la

cual se manifiesta por medio del lenguaje. De ahí que no debemos resumir o poner -interpretar- con nuestras palabras lo que las otras y los otros dicen. En consecuencia, se requiere presentar una versión textual-natural de los datos, ponerla aparte y no "tocarla" del todo.

- Es necesario hacer otras versiones de los datos con todos los comentarios del caso. La investigadora y el investigador deben ser creativos cuando leen y realizan sus primeros acercamientos para, en las etapas posteriores ordenarlos, clasificarlos, sistematizarlos y categorizarlos y luego proceder a analizarlos. La investigadora y el investigador tratan de construir interpretaciones de la realidad basadas en las y los datos que tienen. Se deben familiarizar con los datos. Para lograrlo pueden usar esquemas o mapas conceptuales, metáforas o cualquier otra cosa que les ayude a hacer los análisis posteriores más formales.
- Se recomienda propiciar un "auditoraje" sobre la recolección de los datos y sobre las estrategias de análisis.

5. Análisis cualitativo de datos cualitativos

El análisis de los datos se hace tomando en cuenta, entre otros:

1) ***Los supuestos teóricos o primera aproximación teórica.***
2) ***Las interrogantes, el propósito de la investigación y el contexto.***
3) ***Las preguntas que surgieron a lo largo del proceso de recolección de los datos.***
4) ***Los patrones o dimensiones de interés que surgieron durante el proceso.***

5) Los patrones individuales y las redes complejas de dichos patrones.
6) El proceso de entrar y salir entre la experiencia y la reflexión sobre la experiencia.
7) El proceso de ver el todo y las partes, así como las partes dentro de un todo.
8) La revisión de las notas, registros y datos para retomar los aspectos centrales del propósito de la evaluación y las interrogantes.
9) La autobiografía.
10) La participación de las y los sujetos actuantes, si ésta es viable.

El análisis de los datos es un proceso doloroso que requiere muchas horas de trabajo muy cuidadoso. Demanda revisar las notas cuidadosamente, organizar los datos y buscar patrones o tendencias emergentes. También conlleva la validación cruzada de fuentes y resultados o triangulación y hacer uniones entre varias partes de los datos y las dimensiones emergentes del análisis.

Tanto la investigadora como el investigador deben ser muy sensibles, perspicaces y creativos en el proceso de buscar explicaciones alternativas y otros patrones, que invalidarían especulaciones iniciales.

No debemos olvidar las fuentes primarias con que siempre contamos para analizar y organizar los datos:

1) Las preguntas que generaron el estudio.
2) Los análisis, especulaciones, discusiones e interpretaciones que emergieron en la etapa de la recolección de datos.

Por esto recomendamos que exista una interacción dinámica y estrecha entre quien investiga y los datos recogidos. Esto significa un "familiarizarse" con los datos o un "aprehenderlos" -hacerlos suyos, hacerlos míos- por lo que es imprescindible que dichos datos sean recogidos por la o las personas que los va a analizar.

El proceso de análisis cualitativo, en general, consta de cuatro etapas: la determinación de unidades de análisis, la categorización/codificación, establecer posibles explicaciones o conjeturas y la lectura interpretativa de los resultados.

- La caracterización de las unidades de análisis relevantes para la investigación focaliza la atención de la investigadora o del investigador sobre la reducción/sistematización de las transcripciones en dimensiones manejables. La definición de estas unidades requiere utilizar la teoría y el dato crudo. Después de identificar dichas unidades, se prueba su aplicabilidad a las transcripciones mediante una prueba de codificación.
- La categorización/codificación supone la materialización y extensión al conjunto de la información recabada: se agrupa y ordena sobre al base de categorías idóneas, para transformar la complejidad de las transcripciones originales en un formato más simple y manejable: los códigos. Esta etapa se caracteriza tanto por su naturaleza retroactiva como por la dialéctica que se genera al modificar el proceso de codificación, que impone las diversas lecturas de lo datos y la teoría que sustenta la primera aproximación conceptual. La sistematización, elaboración y asignación de categorías a segmentos de las transcripciones es la actividad básica de esta etapa y garantiza la aplicabilidad y consistencia de los resultados.

- Establecer posibles explicaciones y conjeturas es la tercera fase del proceso de análisis. La interpretación es la operación principal, la que se complementa con la lectura interpretativa de los resultados, que se materializa mediante las actividades de: enunciación/descripción de los datos y la elaboración y revisión de conclusiones.

La creación y uso de estrategias de exposición: enunciación/descripción de los datos ocupa una parte muy importante del trabajo, ya que de ella depende, junto con los elementos y las relaciones que se establecen, las actividades de transformación y organización para la generación de conclusiones.

- Los esfuerzos iniciales del análisis se centran en la reducción del gran volumen de datos recogidos para facilitar su examen. Éste puede incluir "seleccionar, focalizar, simplificar, abstraer y transformar los datos" (Miles y Huberman, 1994, p. 10). Durante la reducción de los datos, la investigadora y el investigador inician el proceso de dar significado a los distintos elementos de éstos, descubren tipos de pensamientos, personas, sucesos y propiedades y aprecian regularidades en el entorno o en las personas. La investigadora o el investigador, a continuación, agrupan los elementos de los datos, usando una clasificación pre-establecida o bien desarrollando una nueva.
- La codificación es una técnica que permite indexar o identificar categorías en los datos. Un código es un símbolo o abreviatura usada para la clasificación de palabras y frases. Los códigos pueden ser colocados en los datos cuando son recogidos, introducidos en un

ordenador o cuando se analizan posteriormente. El propósito de la codificación es facilitar la recuperación de los segmentos de datos a través de categorías codificadas. Utilizada de esta forma, la codificación simplifica y reduce los datos (Coffey y Atkinson, 1996; Miles y Huberman, 1994). Coffey y Atkinson (1996) destacan que:

> ...la naturaleza de los datos cualitativos significa que los datos relacionados con un determinado tema no se encuentran de forma exactamente igual en cada entrevista (usualmente tienen siempre una organización impredecible). La habilidad para localizar la extensión de datos que, al menos ostensiblemente, son' sobre' la misma cosa es un aspecto muy valorado de la gestión de datos.

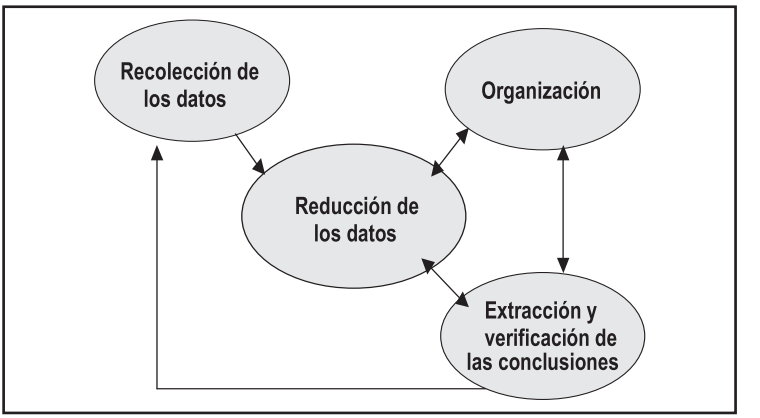
- A pesar de que no existe una estructura fija para enfrentar la tarea de dotar de sentido a los datos cualitativos, todo análisis de esta naturaleza pasa por algunos procedimientos comunes que facilitan dicho tratamiento. Siguiendo el planteamiento de Tesh (1990), algunos de los puntos clave que se debe tener en cuenta son:

- ***El análisis de datos no está pensado para una etapa prefijada, opera por ciclos y es concurrente con el acopio de datos.***
- ***Los datos en forma de textos se segmentan o dividen en unidades relevantes y significativas, pero esta actividad no es mecánica sino altamente reflexiva.***
- ***Los datos segmentados son categorizados y, producto de su lectura, se modificarán y refinarán hasta llegar a un sistema satisfactorio.***

- ***La comparación constante es el procedimiento intelectual básico. En todo momento se valoran y verifican las categorías.***
- ***Los datos se manipulan por varias vías, en una especie de eclecticismo.***
- ***Los resultados son una consecuencia del desarrollo de la teoría desde/a partir de los datos.***

- Las fases del análisis de datos han sido denominadas por diversos autores de manera distinta. La reducción de datos se le conoce también como momento de generación de afirmaciones (Erickson, 1989), percepción en palabras de Goetz y LeCompte (1988), análisis especulativo (Woods, 1987) o descripción (Taylor y Bogdan, 1986). La segunda fase, también se reconoce como momento de establecimiento de evidencias (Erickson, 1986), codificación (Taylor y Bogdan, 1986),

Diagrama: Fases del Análisis de datos[93]



93 Inspirado en Miles y Huberman (1994) ***Qualitative data analysis: an expanded sourcebook***. Newbury Park, California: Sage.

A partir de este proceso, hacemos visibles mecanismos de unión e interconexión en los que estas fases, se van entremezclando progresivamente para llegar a producir conclusiones, las cuales en algunas oportunidades no tienen fines de clausura sino que pueden ser el comienzo de nuevas investigaciones.

- Las técnicas interpretativas que subyacen al análisis cualitativo de datos buscan reducir el volumen de la información manejada, identificar patrones significativos e identificar variaciones. Los rasgos del mapa conceptual coinciden con las exigencias de análisis cualitativo de información. Siguiendo a Omar García Ponce de León, Virginia Montero, Manuel Francisco Aguilar Tamayo (2004:3).
- El empleo de los mapas conceptuales dentro del campo de la investigación cualitativa comienza a generar interés (Ahmad y Azman 2003; Jackson y Trochim, 2002). Es posible manejar información amplia y compleja, la estructuración de ideas y la facilidad de obtener *insights*, son una de las fortalezas del uso de mapas conceptuales.[94]

De acuerdo con Ahmad (2003), citado por García Ponce de León, Montero y Aguilar Tamayo (2004), "el empleo de representaciones simbólicas como lo son los mapas conceptuales facilita la estructura y contenido del proceso mental del investigador en convergencia con la realidad estudiada". Por su lado Mclay (2003) destaca que, op cit, "el

94 Omar García Ponce de León, Virginia Montero, Manuel Francisco Aguilar Tamayo "Mapas conceptuales aplicados al análisis de discurso de grupos en la universidad". De la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. En **Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping.** A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Eds.Pamplona, España 2004. http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-214.pdf

valor en el empleo de mapas conceptuales como herramienta para obtener conjeturas, radica en el ejercicio de evaluación que se deriva de la percepción de niveles jerárquicos o segmentos gráficos dentro del mapa".

Para finalizar esta sección se recomienda:

1) Leer todas las notas o resultados de las entrevistas.
2) Realizar un resumen escrito de cada entrevista, en primer lugar.
3) Identificar similitudes, diferencias y particularidades del conjunto de entrevistas.
4) Elaborar comentarios y anotaciones al margen, así como anotar pistas de qué voy a hacer con las diferentes partes de los datos o algún gesto o signo no verbal que haya sido significativo en el proceso de recolección de los mismos.
5) Organizar los datos por tópicos, secciones o sub-títulos y clasificarlos en códigos. Esto es "codificar" cualitativamente los datos.
6) Leer los datos muchas veces para así terminar con un primer mapa o radiografía de ellos.
7) Revisar los códigos generados y añadir más, si es necesario.
8) Cuando hay más de una persona involucrada en el análisis de los datos, es importante que primero se haga una pre-codificación individual y luego se comparen y se discutan los códigos asignados, para así tratar de establecer códigos comunes.
9) Es vital que la investigadora y el investigador lean primero todos los datos para que así tengan una idea general sobre los tópicos globales y los posibles códigos parciales o más específicos.
10) Recurrir a la triangulación tantas veces como sea necesario.

6. Triangulación

La triangulación es un procedimiento imprescindible y su uso requiere habilidad por parte de la investigadora o del investigador para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduce a interpretaciones consistentes y válidas. Ésta es una herramienta heurística muy eficiente.

El término se tomó de la topografía y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno. En una investigación se pueden realizar varias "triangulaciones" para mejorar los resultados. Identificamos varios tipos básicos de triangulación:

a) ***Triangulación de métodos y técnicas:*** que consiste en el uso de diversos métodos o técnicas para estudiar un problema determinado. Por ejemplo, hacer un estudio indagatorio y global primero, mediante observación y luego realizar entrevistas.

b) ***Triangulación de datos:*** se utiliza una amplia variedad de datos para realizar el estudio que provienen de diversas fuentes de información.

c) ***Triangulación de investigadores:*** participan diferentes investigadores con igual o diferente formación y experiencia.

d) ***Triangulación de teorías:*** consiste en utilizar varias perspectivas para estructurar, analizar e interpretar un mismo conjunto de datos.

e) ***Triangulación interdisciplinaria:*** consiste en convocar un equipo integrado de profesionales de diferentes disciplinas para intervenir en el estudio o investigación en cuestión.

7. El rigor metodológico en el paradigma cualitativo

La calidad de la investigación socio-educativa es un aspecto fundamental que las investigadoras y los investigadores deben garantizar. La calidad de una investigación está determinada, en gran medida, por el rigor metodológico con que se realizó. Los criterios de calidad para los estudios cuantitativos: confiabilidad y validez están muy definidos y son conocidos universalmente, pero este no es el caso para las investigaciones cualitativas. A pesar de ello, existen criterios que permiten evaluar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos y sobre los cuales hay acuerdo parcial. Estos criterios son: la credibilidad, la transferibilidad o aplicabilidad, la dependibilidad y la confirmabilidad.

Recordemos que la credibilidad se logra, cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como "verdaderos" por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. Por otro lado, la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos nos asegura su transferibilidad. No olvidemos tampoco que la dependibilidad se operativiza mediante una modalidad de auditoría externa, para ello debemos facilitar toda la documentación que haga posible tal inspección. Por último, pero no menos pertinente, es la condición de confirmabilidad que se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información. Ésta se logra cuando otra(s) u otro(s) investigador(es) puede(n) seguir "la pista" a la investigadora o al investigador original y llegar a hallazgos similares.

Algunas investigadoras y algunos investigadores cualitativos afirman que los criterios o estándares con que se evalúan los estudios cuantitativos son totalmente inapropiados

para evaluar el rigor metodológico de las investigaciones cualitativas. El argumento más fuerte que esgrimen es que los abordajes cualitativos y cuantitativos tienen diferentes raíces ontológicas, epistemológicas y metodológicas. En consecuencia,

los criterios o estándares de evaluación deben ser coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma cualitativo.

Comparto, esta afirmación pues se deben tener en cuenta las particularidades y realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno que se busca comprender, interpretar o transformar.

Como es sabido, los estándares utilizados en la investigación cuantitativa incluyen dos elementos: la validez y la confiabilidad. Extrapolarlos a la investigación cualitativa es contraproducente. Ahora bien, esto no quiere decir que hay que exonerar a la investigación cualitativa del rigor metodológico que le corresponde. Todo lo contrario, los criterios que se usen para evaluar la investigación cualitativa también se deben ser explicitar.

Tengamos siempre presente que las y los sujetos actuantes son quienes conocen su mundo y éste puede ser completamente diferente al mundo de la investigadora o del investigador. Captar lo que es "cierto", "conocido" o "verdad" para otras personas, en los contextos o en la situación socio-educativa que viven, requiere escuchar con sensibilidad y sensatez, reflexionar constantemente, personal y dialécticamente, así como tener una relación cercana y de empatía con las y los sujetos actuantes. El propósito es introducirse-sumergirse en el mundo de las personas y esto demanda paciencia, reflexión, tiempo, sensibilidad y

evaluación permanentes para describir, comprender e interpretar a las y los sujetos de investigación y que, a su vez, investigan.

El criterio de credibilidad se puede alcanzar porque las investigadoras y los investigadores, para confirmar los hallazgos y revisar algunos datos particulares, deben volver a las y los participantes durante la recolección y análisis de la información.

El segundo criterio del rigor metodológico es la confirmabilidad. Guba y Lincoln (1981)[95] se refieren a él como la habilidad de otro/otra investigador(a) de seguir la pista de lo que la investigadora o el investigador original hicieron. Para ello es necesario una bitácora o registro detallado y toda la documentación de las decisiones e ideas que la investigadora o el investigador han tenido antes, durante y después del proceso investigativo, es decir en las etapas pre-activa, activa y pos-activa del estudio. Esta estrategia permite que otra persona examine los datos y llegue a las mismas conclusiones, lógicamente, siempre y cuando la investigadora o el investigador original y la persona que los re-examine, tengan perspectivas y posiciones similares.

El tercer criterio es la transferibilidad y éste se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981)[96] señalan que se trata de examinar cuánto se ajustan los resultados a otro contexto. Esto exige que se describa en profundidad y detalle el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. En consecuencia, el grado de transferibilidad depende de la similitud de los contextos.

95 Guba EG, Lincoln YS. (1981) ***Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches***. San Francisco: Jossey-Bass.
96 Op. cit

Morse et al (202)[97] plantean que los conceptos de confiabilidad y validez se deben retomar en la investigación cualitativa, como estándares de rigor científico por tres razones:

1. ***La validez y la confiabilidad son estándares de rigor científico, independientemente de los paradigmas que orientan la investigación, porque el objetivo fundamental de toda investigación es encontrar resultados plausibles y creíbles.***
2. ***Rehusarse a utilizar los estándares de validez y credibilidad conduce a la marginalización de la investigación cualitativa del paradigma científico predominante, es decir, se está contribuyendo a fortalecer la noción de que la investigación cualitativa es inválida, no confiable, falta de rigor y por tanto no científica.***
3. ***Los criterios de credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad propuestos por Guba y Lincoln (1981) que enfatizan en la evaluación del rigor científico al finalizar una investigación, tienen el riesgo de que la investigadora o el investigador no identifiquen las amenazas contra la validez y confiabilidad del estudio y las corrija durante el desarrollo del mismo.***

Morse et al.(2002) proponen que es necesario que la investigadora y el investigador consideren la importancia de utilizar estrategias de verificación durante el proceso de investigación, de esta manera la validez y la confiabilidad no son aspectos evaluados por pares externos al finalizar el

97 Morse J, Barret M, Mayan M, Karin Olson, K. and Spiers, J. "Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research". ***International Journal of Qualitative Methods***. (En línea) 2002; 1. URL disponible en: http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html

proyecto investigativo. Esto es, las estrategias de verificación deben ser parte de la investigación cualitativa.

Las estrategias de verificación que proponemos son:

- La creatividad, sensibilidad, flexibilidad y habilidad de la investigadora o investigador para "responder", de una manera propositiva, a todo lo que suceda durante el proceso de investigación.
- La coherencia metodológica, es decir, la congruencia entre la pregunta generadora o problema de investigación, los componentes del método usado y las técnicas usadas. Los fundamentos de la investigación cualitativa demandan que la pregunta generadora o problema concuerde con el método, así como con las técnicas que además concuerdan con la información y el análisis de ésta.
- La selección apropiada de las y los sujetos actuantes. Es decir, seleccionar a quienes tengan un mejor conocimiento del fenómeno por investigar. Esto garantiza una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de óptima calidad.
- La recolección y análisis de información coincidentes para lograr la interacción entre lo que se conoce y lo que se necesita conocer. La interacción entre la recolección y el análisis de la información es esencial para lograr la validez y la confiabilidad.
- La saturación de la información, que se alcanza cuando hay repetición en la información, esto es, cuando la investigadora o el investigador obtienen la misma información o similar. Las y los sujetos actuantes no indican algo diferente de lo ya dicho.

8. Software para el análisis de datos cualitativos

Dado que mi experiencia más cercana ha sido con el "Ethnograph" le dedico a este paquete computacional mayor atención. No obstante, considero necesario hacer dos observaciones relacionadas con la utilización de paquetes computacionales para analizar datos cualitativos:

1) Ningún paquete o "software" computacional sustituye a la investigadora o al investigador. En otras palabras, esto quiere decir que los paquetes nos ayudan a manipular más fácilmente los datos, pero ningún paquete hace el análisis. El análisis de los datos es de responsabilidad exclusiva de la investigadora y del investigador cualitativo.

2) Existe gran diversidad de paquetes computacionales para ayudar en el análisis de los datos cualitativos. La selección de uno u otro va a depender de la fundamentación epistemológica, ontológica y metodológica del proyecto -específicamente de la pregunta generadora, el método y las técnicas de recolección utilizadas-, de la formación y experiencia de la investigadora o del investigador, así como del tiempo y recursos con que cuenten.

El Etnograph es un paquete computacional diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos[98]. Los paquetes computacionales que hay actualmente en el mercado para hacer análisis cualitativo son bases de datos y hay de tres

98 Existen además el ETHNO, TAP (Text Analysis Package), QUALPRO, TEXTBASE ALPHA, HYPERQUAL y NUDIST. Para ampliar sobre la utilidad y estructura de estos paquetes se recomienda consultar: Tesch, R. **Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools**. (1990) USA: SAGE Publications.

tipos:[99] las de texto, las gerenciales o administrativas y las basadas en el conocimiento. El Ethnograph es un programa específico para el análisis descriptivo-interpretativo de textos, creado por John Seidel. Se caracteriza por ser una base textual de datos.

Realiza una serie de funciones entre las que destacan:

- La búsqueda selectiva: compila segmentos codificados en carpetas con características específicas.
- Conteo de frecuencias: Cuenta las ocurrencias de un código determinado. Un tipo de contexto de información puede ser usado para identificar quienes interactúan en la conversación del grupo.
- La búsqueda de códigos múltiples: el texto de un segmento es codificado con dos o más categorías simultáneamente.

Para utilizar el Ethnograph es necesario, primero, digitar los datos crudos en un file especialmente formateado. Los files de datos se pueden preparar con cualquier procesador de texto. Segundo, las líneas de los files son numeradas automáticamente por el programa. Estas líneas se usan en la etapa siguiente para identificar y definir los códigos (tópicos) en los files que el investigador quiera analizar. Tercero, los segmentos de las entrevistas o de las notas de campo se definen y se identifican con los códigos que le asigne el/la investigador/a. El/la investigador/a hace una impresión de los datos ya numerados, identifica los segmentos más significativos y les da un nombre. Esto se llama mapeo de códigos. Se digitan los códigos en la computadora. Cuarto, los códigos designados,

99 Politiek-Haim, Ytje, 1990 ***Computing in Qualitative Social Sciences: The Ethnograph.*** Mimeo.

tales como todas las instancias en que aparecen son extraídas y se escriben en un file de salida para comparar todas estas instancias entre sí o con otras instancias.

Además de buscar los segmentos de texto codificado, el Ethnograph tiene otra ventaja -la ficha de identificación- la cual permite añadirle datos demográficos a los files de los datos cualitativos. El/la investigador/a puede entonces seleccionar o buscar datos de acuerdo con los segmentos según edad, género, clase social, etnicidad. Por lo tanto, las fichas de identificación le añaden una dimensión adicional al análisis de datos.

El Ethnograph reproduce algunas de las tareas mecánicas tales como identificar, codificar, recoger temas y proposiciones, revisar la segmentación inicial y los códigos, pero depende del investigador(a) para que él/ella le encuentren sentido a los datos. El investigador es quien decide cómo analizar los datos.

Para finalizar quiero enfatizar que el Ethnograph es solo un instrumento en manos de la investigadora o del investigador, que sólo ayuda a organizar y sistematizar los datos cualitativos, el paquete no puede hacer el análisis de datos por sí solo. Para esto necesita la participación y creatividad de la investigadora o del investigador. El paquete posibilita probar proposiciones recuperando segmentos previamente codificados y seleccionados, así como hacer comparaciones. Es importante recordar que el sistema de códigos es flexible, por lo que se pueden agregar nuevos códigos a medida que aumenta la comprensión del fenómeno o situación en estudio.

Por último, recomendamos consultar el artículo de Francisco Ignacio Revuelta Domínguez y Mª Cruz Sánchez Gómez sobre: "*Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación*". Proveedores de contenidos del proyecto ODISEAME. Universidad de Salamanca.

En:http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm

La intención de los autores de dicho artículo es dar a conocer cuáles son los programas de análisis cualitativos más utilizados hasta el momento e indicar cuáles son las semejanzas y diferencias entre ellos. Un aspecto fundamental para tomar en consideración es que la decisión de usar uno u otro se debe tomar basándose en la metodología que la investigadora o el investigador hayan usado o vayan a usar. Los programas más utilizados, según dichos autores, son: NUD*IST 6, ATLAS.ti, AQUAD 5, Etnograph 5, WINMAX y MAXQDA.

9. Actividad evaluativa

I. ¿Cómo garantizar la confiabilidad y la validez de los resultados en una investigación socio-educativa? ¿Cuáles son sus principales recomendaciones?

II. Establezca las diferencias y semejanzas entre los diferentes paquetes computacionales a los que se hacen referencia en el artículo: "Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación".

III. Determine mediante una búsqueda en Internet cuáles son los más utilizados en la investigación socio-educativa. Analice sus fortalezas y debilidades.

IV. Analice las siguientes afirmaciones y argumente por escrito cómo puede utilizarlas para darle credibilidad a los hallazgos de una investigación socio-educativa que usted realice.

1. Hacer investigación es una forma de leer el mundo.
2. Es necesario el re-educarnos para ser capaces de "re-leer" el mundo en que vivimos.
3. Investigar el mundo es un medio para transformarlo.

4. El desarrollo del pensamiento crítico y creativo en las personas no es solo un medio para alcanzar el cambio, sino un cambio fundamental en sí mismo.
5. La investigación y la educación están vinculadas dialécticamente con el contexto social en el que se desenvuelven.
6. El conocimiento no es ni neutral ni objetivo, sino una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos.
7. Las y los sujetos que participan en una investigación son sujetos activos que construyen y transforman su historia actual y futura.
8. Tanto la investigadora como el investigador como sujetos, así como el proceso investigativo pueden ser recreados, reflexionados y observados a través de las miradas y las voces de las y los sujetos actuantes.
9. El sujeto no está separado del objeto y en la investigación del objeto, siempre quedan huellas del sujeto, porque el sujeto es producto de la actividad objetivadora del sujeto.
10. El significado es el dato cualitativo.

Referencias Bibliográficas y Recursos Recomendados

Adorno, T. (1998). **Educación para la Emancipación**. Madrid: Editorial. Morata.

Anguera, M.T. (1999). **Observación en la Escuela: Aplicaciones**. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Angulo Rasco, J. F. (1990) **"Etnografía y currículum"**. En Martinez Rodriguez, JB (Ed.): **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza** (85-110). Universidad de Granada

Aranal, I., Rincón, D., Latorre, A. (1992). **Investigación Educativa. Fundamentos y metodología**. Barcelona: Labor.

Arend, J. M. (2000). **Educación e Investigación hacia el Cambio**. México: UNAN.

Atlan, H. (1992). **Entre o cristal e a fumaça: Ensaio sobre a organização do ser vivo**. Rio de Janeiro: Zahar.

Ball, S.J. (Comp.) (1993). **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Madrid: Ediciones Morata.

Barrios, M.M. y Arroyave, J. (2006) "Perfil Sociológico de la profesión del periodista en Colombia: diálogo íntimo con el ser humano detrás de las noticias". *XII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social -FELAFACS* Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, septiembre de 2006.
http://www.javeriana.edu.co/felafacs2006/mesa13/documents/barriosyarroyave.pdf

Belmonte, M. (2002). **Enseñar a investigar**. Bilbao: Mensajero.

Berger, P. y Luckmann T. (1979) **La construcción de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bernstein, B. (1998). **Clase, Pedagogía y Control**. Madrid: Editorial. Morata.

Bisquerra, R. (1989). **Métodos de investigación educativa Guía práctica**. Barcelona. CEAC.

Bonilla-Castro E. y Rodríguez Sehk P. (1997). **Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales**. 3ª Edición ampliada y revisada. Colombia: Ediciones Uniandes y Grupo Editorial Norma.

Bogdan R C. y Biklen, S.K. (1982). **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon.

Bredo, E. and Feinberg, W. (1982). **Knowledge & Values in Social & Educational Research**. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Briones, G. (1985). **Métodos y técnicas de Investigación para las ciencias sociales**. México: Editorial Trillas.

Bunge, M. (1981). **Epistemología**. Barcelona, Caracas y México: Editorial Ariel.

Bunge, M. (1975). **La ciencia, su método y su filosofía**. Buenos Aires: Eds. Siglo Veinte.

Callejo, J. (2001). **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.** Barcelona: Ariel.

Camacho, J. A. y Pardo, M. E. (1994). **"Etnografía, epistemología y Cualidad"**. En: Revista Reflexiones. Costa Rica; Editorial de la Universidad de Costa Rica, Octubre 1994.

Castaño, C. (2000) **"La investigación en medios de enseñanza desde el punto de vista del curriculum"**. Revista de Psicodidáctica, 9, 101-109.

Carr, W. y S. Kemmis, (1988). **Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W., (1996). **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata.

Cook, T.D. Y Reichardt, CH.S.: **Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa**. Madrid, Morata, (1986).

Cordova, V. (1997). **Hacia una Sociología de lo Vivido**. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Coulon, A. (1995). **Etnometodología y educación**. Barcelona: Paidós.

Chartier, R. (1998). **El Mundo como Representación**. Barcelona, España: Editorial. Gedisa.

Dávila Aldás, F. (1996). **Teoría, Ciencia y Metodología en la Era de la Modernidad**. 2a. edición corregida. México: Distribuciones Fontamara, S. A.

Delgado De Colmenares Flor **"El retorno del sujeto en la investigación educativa una aproximación crítica"**. Universidad de Los Andes-NURR. En: http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe?Acceso=T016300001265/3&Nombrebd=SSABER

Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Ed.) (1994). **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Denzin, N. (1994). **Handbook of Qualitative Research**. (2nd Edition) Londres: Sage Publications.

De Shutter, A.(1986). **Investigación participativa**. México: CREFAL.

Escudero Burrows, Ethel (1998). **"Investigación Educativa. Cantidad y Cualidad: Un Debate Paradigmático"**. En: Revista Enfoques Educacionales. Vol.1 Nº2. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
En: http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/edu13.htm

Eisner, E. (1998). **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidos.

Elliot, J. (1990). **La investigación acción en educación**. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1997). **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata.

Esquivel, C. (2000). **El Retorno Cualitativo en las Ciencias Humanas**. México: Editorial Porrúa.

Escofet, A. (1996). **Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela**. Barcelona: ICE/Horsori.

Fals Borda, O. (1987). **Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos**. Colombia Carlos Valencia Editores.

Fetterman, D.M. **Ethnography in Educational Evaluation**. Newbury Park, Cal., Sage, 1984.

Filck, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa**. La Coruña: Morata.

Forum Qualitative Social Research. Revista multilingüe en la red para la investigación cualitativa, creada en 1999. Qualitative Research Net: http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-e/inhalt2-02-e.htm

Galindo Cáceres, J. (Coordinador) (1998). **Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación**. México; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- Adison Wesley Longman de México.

García-Ferrando, M.; Ibáñez, J.; Alvira, Fco. Compiladores. (1989). **El análisis de la realidad social: Métodos y Técnicas de Investigación**. Madrid: Editorial Alianza.

García Guadilla, C. (1987). **Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa**. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Omar García Ponce de León, Virginia Montero, Manuel Francisco Aguilar Tamayo **"Mapas conceptuales aplicados al análisis de discurso de grupos en la universidad"**. (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México). En Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping. A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Eds.Pamplona, España 2004. http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-214.pdf

Garfinkel, H. (1986) **Studies in Methodology, Cambridge: Polity Press**.

Gil Flores, J (1994). **Análisis de datos cualitativos**. Barcelona: PPU.

Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1985). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

Guba, E. B. (1978). **A Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation**. Los Angeles, University of California Press.

Guba, E. G. (1990). **The paradigm dialogue**. Newbury Park, CA: Sage Publications

Guba E.G., Lincoln Y.S. (1981) **Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches**. San Francisco: Jossey-Bass.

Gurdián-Fernández, Alicia (2005). **Módulo: Introducción a la Investigación Cualitativa**.Taller Sucre, Bolivia, Setiembre 2005.

Alicia Gurdián-Fernández (1991). Traducción y adaptación de **Observation Exercise: Getting in and out of MCDONALD'S**. De Frederick Erickson. Graduate School of Education, University of Pennsylvania. Otoño 1989.

Gutiérrez B., L. **Paradigmas Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa: Proyección y Reflexiones**. En: http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc1.htm

Gutiérrez Pantoja, G. (1984). **Metodología de las ciencias sociales-I y II**. (Colección textos universitarios en ciencias sociales). México: HARLA, S.A.

Habermas, J. (1990). **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madrid: Editorial Tecnos.

Habermas, J. (1996). **Teoria Crítica de la Sociedad**. Madrid: Editorial Tecnos.

Habermas, J. (1997). **Ciencia y Tecnología como Ideología**. Madrid: Editorial Tecnos.

Hammersley, M. (1990). **The Dilemma of Qualitative Method. Herbert Blumer and the Chicago Tradition**. Nueva York: Rutledge.

Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). **Etnografía: métodos de investigación**. Paidós, Barcelona, 1994.

Harris, K. (1979). **Education and Knowledge: The Structured Misrepresentation of Reality**. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Heller, Ágnes. (2000). **Historia y futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?** 1ª. Edición en Historia/Ciencia/Sociedad. Barcelona: Ediciones Península.

Herrera Restrepo, D. (1998). **América la Fenomenología**. México: Publicaciones Universidad Pontificia de México.

Huber, G. (1981) **Programa AQUAD**.
http://www.aquad.de/spa/spav.html

Husserl, E. (1986). **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica**. México: Fondo de Cultura Económica.

Hammersley, M. Atkinson, P. (1994). **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Harding, S. (1986). **Ciencia y feminismo**. Madrid: Morata.

Husserl, E. (1986). **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica**. México: Fondo de Cultura Económica.

José Emiliano Ibáñez "**El conocimiento social transformador: una propuesta de síntesis**".
http://www.pangea.org/jei/soc/c/conoc-soc sint.htm#_Toc50145392

Ibáñez, J. (1979). **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica**. Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1985). **Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social**. Madrid: Ed. Siglo XXI

Ibañez, J. (1994). **El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden**. Madrid: Siglo XXI.

Kemly Jiménez Fallas. **"Historias de vida"**. Curso: Investigación Cualitativa Aplicada a la Educación, impartido por A, Gurdián-Fernández, auspiciado por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. De Agosto a Noviembre de 2006.

Kawulich, Barbara B. (2006, Noviembre). **La observación participante como método de recolección de datos** [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / *Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43. Disponible en:
http://www.qualitativeresearch. net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm
[Fecha de acceso: 2006, 11, 29], p, 4.

Kemmis, J. y R. McTagart (1988). **Cómo planifica la investigación-acción**. Barcelona: Alertes.

Krueger, R. (1991). **El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada**. Madrid: Pirámide.

Laboratorio de Investigación Cualitativa en Salud © Fundación Index En:
http://www.index-f.com/cuali/licpresen.php

Latorre, A (2003). **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó.

Laszlo, E. (1997). **El cosmo creativo: hacia una ciencia unificada de la materia, la vida y la mente**. Barcelona: Kairós.

Libia Achilli. E. (2005). **Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio**. Rosario, Argentina: Laborde Libros Editor.

Linn, R. L. and Erickson, F. (1990) **Quantitative Methods. Qualitative Methods**. New York: Macmillan Publishing Co.

Lofland, J. (1971). **Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis**. California: Wadsworth.

Lofland, J. (1976). **Doing Social Life. The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings**. Nueva York: John Wiley & Sons.

López-Barajas, E. (1988) **Fundamentos de Metodología Científica**. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

López-Barajas, E. (Coord.) (1998). **Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lorenzo, A., Martínez Piñeiro, A.B. y Martínez Piñeiro, E. (2004). Fuentes de información en investigación socioeducativa. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 10, n. 2.
http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_6.htm

Magendzo, A. (2004). **Alteridad, componente fundante de una educación ciudadana** en http:
//www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-77979.html

Mardones, J.M. (1991). **Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica**. Barcelona: Anthropos.

Maturana, H. e Varela, F. (1995). **A árvore do conhecimento**. Campinas (SP): Editorial Psy.

Maturana, H. e Varela, F. (1997). **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Maturana, H. (1999). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG.

Maturana, H. (2000). **Transformación en la convivencia**. Santiago: Dolmen Ediciones.

Marshall. C. (1989) **Desingning Qualitative Research**. Londres; Sage Publications.

Martínez, M. (1989). **Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación**. México: Editorial Trillas.

Martínez, M. (2004). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico**. (5ª reimpresión). México: Trillas.

Miguel Martínez Miguélez (2004) **"El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico"**, p: 1-2 ***Revista On-Line de la Universidad Bolivariana***. Volumen 3 Número 8 2004. http://www.revistapolis.cl/8/proc.htm

Martínez Miguélez, M. **Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación**. En: http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html.

Maturana, H. y Varela, F. (1980). **El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano**. Madrid; Debate.

Orlando Mella. (1998). **Naturaleza y Orientaciones Teórico-Metodológicas de la Investigación Cualitativa**. En: http://pato.padilla.googlepages.com/**mella**.pdf

Mendoza, V. (2003). **"Nuevos Horizontes de Diálogo para el Modelo de Investigación Acción en el Campo de la Educación"**. En Revista Electrónica: **Razón y Palabra**. No. 31. Febrero-Marzo 2003.

Miglianelli, A. (2002). De la ecología a la ecología social. **La Insignia. Diario Independiente Iberoamericano**. Argentina. http://www.lainsignia.org/2002/agosto/ecol_002.htm

Miles M. B. y Huberman, A.M. (1984). **Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods**. Bervely Hills: Sage Publications.

Miles and Huberman, An Expanded Sourcebook: **Qualitative Data Analysis**, p. 56.

Chapter 6 **"Coding Strategies"** http: //kerlins.net/bobbi/research/nudist/coding/strategies.html

María Cándida Moraes: **Tejiendo una Red, pero ¿Con Qué Paradigma?** http: //www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/espanhol/capitulo01.pdf

Morin, E. (1986). **El método, la naturaleza de la naturaleza**. Madrid: Cátedra.

Morín, E. (1988). **El método. La vida de la vida**. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1988). **El método. El conocimiento del conocimiento**. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1992). **El método. Las ideas**. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1995). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa.

Morse J, Barret, M, Mayan M, Karin Olson, K. and Spiers, J. **"Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research"**. *International Journal of Qualitative Methods*. (En línea) 2002; 1. URL disponible en: http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html

Najmanovich, D. (2001). **"LA COMPLEJIDAD. De los paradigmas a las figuras del pensar"**. Presentado en el Primer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad. La Habana, Enero 2001. Publicado en la Revista Emergence (en prensa). www.pensamientocomplejo.com.ar

Denise Najmanovich. Entrevista a Ilya Prigogine: **¿Nuevos Paradigmas?** Zona Erógena. Nº 10 http: //www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_ZONAEROGENA10/ZE1006.PDF

Pardo Ángulo, M.E. (2003). **"Investigación Cualitativa y Poder"** En: *Cuadernos de Antropología. Revista del Laboratorio de Etnología*. Vol. No.14. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Diciembre 2003.

Patton M.Q. (1980). **Qualitative Evaluation Methods**. Newbury Park, California, USA: Sage.

Pérez Serrano, G. (1994). **La investigación cualitativa I y II**. Madrid. La Muralla.

Prigogine, I. (1994). **"¿El Fin de la Ciencia?"**. En Fried, Dora. Nuevos. Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Argentina: Editorial Paidós.

Prigogine, I, Morin, E. et al. (1994). **Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad**. Argentina: Editorial Paidós.

Emilie Raymond. **La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas**. En: http://www.moebio.uchile.cl/23/raymond.htm

Reason, P. & Rowan, P. (Ed.) (1985). **Human Inquiry. A Sourcebook of New Paradigm Research**. Great Britain: The Bath Press Avon.

Reason, P. (Ed.) (1988). **Human Inquiry In Action. Developments in New Paradigm Research**. London: SAGE Publications.

Reinharz, S. (1992). **Feminist Methods in Social Research**. New York: Oxford University Press.

Francisco I. Revuelta Domínguez y Mª Cruz Sánchez Gómez **"Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación"**. Proveedores de contenidos del proyecto ODISEAME. Universidad de Salamanca.

En: http:
//www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm

Robledero, F. (2006). **"La sangre del león verde"**. **Blog de filosofía, reflexión y temas inactuales**. http:
//sanguisleonisviridis.blogspot.com/2006/06/hermeneutica-verdad-e-interpretacin.html

Rodrigo, M.J. [et al.] (1993). **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. Y García Jiménez, E. (1996). **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga: Ediciones ALJIBE.

Ruiz, J.I. y Ispizua, M.A. (1989). **La Descodificación de la Vida Cotidiana**. Métodos de Investigación Cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Serie Ciencias sociales, vol. 15.España: Universidad de Deusto.

Rusque, A. M. (1999). **De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa**. Caracas: FACES-UCV.

Sherman, R. & Webb, R. (Ed.) (1988). **Qualitative Research in Education: Focus and Methods**. Great Britain: Taylor & Francis (Printers).

Spindler, G. and Spindler, L. (Ed.) (1987). **Interpretative Ethnography of Education. At Home and Abroad**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Spradley, J. (1979). **The Ethnographic Interview**. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Spradley, J.(1980). **Observación Participante**. New York: Rinehart and Winston.

Software para el análisis cualitativo de datos:

ATLASti http://www.atlasti.de/

CAQDAS.http://www.naya.org.ar/analisis_cualitativo/frames.htm

Ethnograph. http:
//www.software- shop.com/Productos/Ethnograph/ethnograph.html

Hyper RESEARCH 2.6 http://www.researchware.com/

QSR http://www.naya.org.ar/analisis_cualitativo/frames.htm

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Tesch, R. (1990). **Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools**. London: the Falmer Press.

The Qualitative Report. An online journal dedicated to qualitative research since 1990: http: //www.nova.edu/ssss/QR/

Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). **"Ética e investigación educativa"**. RELIEVE, vol. 6, n. 2. En http: //www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm

Valles, M. S. (1997) **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.

Vargas Guillén, G. (1999). **Filosofía, Pedagogía, tecnología. (Investigaciones de Epistemología de la Pedagogía y Filosofía de la Educación)**. Bogotá: Publicaciones de la Universidad De San Buenaventura. Colección "Itinerario Educativo" No. 1.

Vejarano, M. G. (1989). **La investigación participativa en América Latina**. México: CREFAL.

Vínculos de software para el análisis cualitativo de datos: http://www.naya.org.ar/analisis_cualitativo/frames.htm

Walford, G. [dir.] (1995). **La otra cara de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla.

Weber, M. (1958). **Ensayos sobre metodología sociológica**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Woods, P. (1998). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós/MEC.

Yin, R. (1994) **Case Study Research: Design and Methods**. Nueva York: Sage Publications.

Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza: **el uso de la etnografía en la educación**. Barcelona: Paidós.

Woods, P y Hammersley, M. (Comp.). (1995). **Género, cultura y etnia en la escuela, informes etnográficos**. Barcelona: Paidós, MEC.

Semblanza de Alicia Gurdián-Fernández

Catedrática universitaria, educadora, investigadora, consultora y pionera en la elaboración de juegos educativos y cursos en formato de disco compacto, así como del portal educativo: Kalydria y el Espejo de los Mil Rostros. Es egresada en Administración Educativa (1973), graduada en Ciencias de la Educación (1973) y Enseñanza de las Ciencias (1972), en la Universidad de Costa Rica. Posee una Maestría en Currículum e Investigación Educativa de la Universidad de Illinois (1975) y un Ph.D. en Sociología de la Educación Superior por la Universidad de Pensylvannia (1990).

Ha sido Docente de Grado y Posgrado en diferentes Programas, dentro y fuera del país, como de la Universidad de Costa Rica. También, Profesora de Cursos Especiales de Posgrado en Investigación Cualitativa, Directora de la Maestría en Investigación Educativa, miembro de las Comisiones de la Maestría en Medición y en Evaluación Educativas de la Facultad de Educación y de la Maestría en Estudios de la Mujer. Tutora en los Doctorados en Educación de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Estatal a Distancia.

Su paso por la Dirección del Centro de Evaluación Académica (1982-1983), marcó un hito en su desarrollo, manteniéndose vigentes, veinte años después, algunas de sus iniciativas, como es el "Modelo Metodológico de Diseño Curricular de la Universidad".

Como Representante por el Área de Ciencias Sociales ante el Consejo Universitario (1992-1996) y Directora del Consejo Universitario, entre 1993 y1994, se preocupó por hacer de la Universidad de Costa Rica en particular y de la Educación Superior en general, una instancia de desarrollo, compromiso y reflexión ante los cambios y propuestas que se veían venir en contra de la Universidad Pública, en el contexto de la economía de mercado y la globalización.

Sus publicaciones y obra profesional son innumerables, y en ellas pueden identificarse los momentos clave en su constante y permanente desarrollo académico y profesional. Numerosas son sus publicaciones en diferentes revistas, libros, anales, memorias de actividades académicas en las cuales participa, así como resultados de sus propias y compartidas investigaciones, y del estímulo que brinda a quienes "descubre" como posibles investigadores. Por esto no fue extraño que, el 15 de febrero de 1998 se le nombrara Directora del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, cargo que ocupó hasta el 15 de mayo del 2001.

Durante su gestión como Directora, del hoy INIE, impulsó proyectos de investigación en áreas nuevas, dio un importante impulso a la investigación cualitativa, al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como a la apertura de nuevos espacios de relación con instituciones nacionales y extranjeras.

Como ejemplo de su particular aporte como Directora del IIMEC:

a) Gestiona y Coordina el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, abriendo el espacio para su posterior consolidación. Iniciando también el Laboratorio de Computación.

b) Crea y coordina la Red Pro-educación: Red de Comunicación Computacional Interactiva con Producción de Software Educativo.

c) Logra una gran apertura de la investigación interdisciplinaria, estimulando a los investigadores de diferentes unidades académicas de la Universidad a inscribir sus proyectos de investigación en el Instituto (Agronomía, Salud Pública, Matemática, Ciencias, Derecho, Trabajo Social, Cómputo, Sociología y Geografía). Se abren también nuevos temas de investigación, como el ambiental.

d) Fortalece y amplía los lazos académicos del IIMEC con instituciones nacionales y extranjeras, como la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM), el Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas contra el Delito (ILANUD), la UNICEF, el CRESALC y el PREAL.

e) Coordina y representa a la Universidad de Costa Rica en el proyecto internacional de investigación del CESU-UNAM: "Curriculum Universitario Siglo XXI. Casos: México-Argentina-Barcelona-Costa Rica".

f) Realiza la investigación "Tocando la puerta y dejando el recado. ¿Cómo incluir la Equidad de Género en un Proyecto Curricular en Derecho?" publicado en la Serie: Nuevas Perspectivas de la Enseñanza del Derecho. ILANUD- Programa Mujer, Justicia y Género/IIMEC-UCR. (2001).

Su vida y trayectoria académicas, son una síntesis clara de su persona. Le agrada referirse a varios ejes temáticos en su vida académica, que se entrelazan en algunos momentos, o se priorizan en otros. Están

presentes en su producción, actividades y compromisos, apoyada siempre en investigaciones individuales y colectivas, en las que ella participa:

a) Uno, es el tema del "curriculum". Se encuentra muy claro sobre todo en sus publicaciones entre 1976 y 1980:
b) Otro, tiene como interés la evaluación y la acreditación. Expresado en muchas de sus publicaciones, ponencias e investigaciones.
c) El tercero, es el de investigación y evaluación cualitativas. Trabajado en cursos, seminarios, talleres, asesorías, consultorías, investigaciones y muchas publicaciones.
d) El siguiente, es el que corresponde a la Educación Superior como eje fundamental.

También ha sido compiladora de los siguientes libros:

1) Proyecto de Universidad para el Siglo XXI, (1994), donde tiene un artículo: *El curriculum universitario y los desafíos del futuro*.
2) "Una Mirada Crítica de la Educación", con el que se crea la colección "Yigüirro" para publicaciones del Instituto, con la Editorial de la Universidad de Costa Rica, en el año 2000. Aquí aparece uno de sus artículos: "*¿Por qué tapar goteras cuando urge cambiar el techo*?"
3) Bajo su gestión y directa responsabilidad, uno de los libros publicados fue: "Política Social y Educación en Costa Rica", (2000), de la Serie Políticas Sociales de la UNICEF. En él encontramos uno de sus artículos: "*Las nuevas reformas educativas en América Latina*". Además de sus múltiples publicaciones, dentro de su obra profesional más reciente es importante destacar los siguientes proyectos:

Gurdián-Fernández, Coto, L. y Kamel, R., (2006) **A Foot in Both Places**. http://www.afsc.org/both-places
Gurdián-Fernández, A. y Fonseca, V. **Kalydria y el Espejo de los Mil Rostros**. www.kalydria.org (2004) Portal educativo de educación ambiental.
Gurdián-Fernández, A (2003).**Disco compacto Derechos Indígenas Más allá de las Diferencias**. Programa Pueblos Indígenas y Derechos Humanos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos., IIDH. (Curso de Capacitación).

Conocerse bien a sí mismo para conocer mejor las problemáticas de nuestros congéneres, podría ser el subtítulo de esta obra.

El rescate del sujeto, la valoración de culturas particulares, la comprensión desde la inter-subjetividad, es el pivote sobre el que descansa la reflexión de este trabajo.

La calidad de la educación, la necesidad de que el personal docente se familiarice con el paradigma cualitativo y la visión de sujeto que propone la autora, es muy diferente del que prevalece en nuestras escuelas.

La obra, organizada en capítulos y sus actividades evaluativas, la inicia un análisis de las perspectivas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la estructura del saber científico. Acto seguido tenemos una panorámica de la epistemología del Paradigma Cualitativo. En la tercera sección nos habla de la dinámica de las acepciones y relaciones sujeto-objeto para llevarnos, en el IV capítulo, al dilema de la elección de un método. Todo método tiene unas técnicas y, llegamos, en el apartado V a la implementación de técnicas para la recolección de información cualitativa. Luego tenemos una fundamentación de la credibilidad y pertinencia de los hallazgos en la perspectiva cualitativa y una amplia bibliografía de referencia, abre el final.

El libro cubre temas o aspectos relevantes del paradigma cualitativo para la investigación socio-educativa, pues el análisis temático detallado requeriría de varias obras, como un paso futuro en nuestra responsabilidad de participación crítica en el debate internacional.

COORDINACION EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA
Desde 1975
CECC

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL